

Investigación educativa en las aulas de Primaria

Investigación educativa en las aulas de Primaria

Micaela Sánchez Martín

Ana B. Mirate Ruiz

Noelia Orcajada Sánchez (Eds.)



edit.um

EDICIONES DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

f SéNeCa⁽⁺⁾

Agencia de Ciencia y Tecnología
Región de Murcia

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LAS AULAS DE PRIMARIA

Micaela Sánchez Martín, Ana B. Mirete Ruiz, Noelia Orcajada Sánchez

(Eds.)

1ª Edición, 2014

© Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 2014



ISBN: 978-84-697-0699-2

Diseño de portada: Ana Belén Mirete Ruiz

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LAS AULAS DE PRIMARIA

Micaela Sánchez Martín, Ana B. Mirete Ruiz, Noelia Orcajada Sánchez (Eds.)

ÍNDICE

TIC Y PARTICIPACIÓN FAMILIAR EN UNA ESCUELA INCLUSIVA Juan J. Leiva Olivencia, Andrés Escarbajal Frutos	1
APROXIMACIÓN A LA MÚSICA DE CINE COMO RECURSO PARA LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA José Manuel Azorín Delegido	15
ANÁLISIS DE LAS PRINCIPALES MEDIDAS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR Antonia Penalva López, M. Ángeles Hernández Prados y Catalina Guerrero Romera	29
RELACIÓN DE APTITUDES MUSICALES Y RASGOS DE PERSONALIDAD EN ESCOLARES DE LA REGIÓN DE MURCIA Francisco Rafael Lázaro Tortosa, M ^a Cristina Sánchez López, María Marco Arenas, Claudia Sánchez Velasco	43
LA CONDICIÓN FÍSICA EN ESCOLARES DE 8 A 11 AÑOS: DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO. Andrés Rosa Guillamón, Eliseo García Cantó, Juan José Pérez Soto	53
EL AUTOCONCEPTO GENERAL EN ESCOLARES DE 8 A 11 AÑOS: DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL ESTILO DE VIDA Andrés Rosa Guillamón, Eliseo García Cantó, Juan José Pérez Soto, Pedro Luís Rodríguez García	65
LAS PRUEBAS COORDINATIVAS DE CONDICIÓN FÍSICA COMO PREDICTORAS DE PRÁCTICA DEPORTIVA FEDERADA Juan José Pérez Soto, Eliseo García Cantó, Pedro Luís Rodríguez García, Andrés Rosa Guillamón.	77
LA PENÍNSULA IBÉRICA MEDIEVAL EN LOS MANUALES DE TERCER CICLO DE PRIMARIA: NARRATIVA NACIONAL Y LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA Jorge Sáiz Serrano, María Guillén García, Nicolás Martínez Valcárcel	89
<i>ACOSO CIBERNÉTICO EN ESCOLARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA: TECNOLOGÍAS Y ÉXITO ACADÉMICO</i> Ana M. Giménez, Javier J. Maquilón, Pilar Arnaiz Sánchez	101
EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN MUSICAL EN LA REGIÓN DE MURCIA: DEL MARCO NACIONAL AL AUTONÓMICO Alba M. López Melgarejo, Gregorio Vicente Nicolás, Eva M. González Barea	115

METODOLOGÍAS CREATIVAS BASADAS EN LA EVALUACIÓN FORMATIVA. PERCEPCIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNADO.	
Jerónimo García Sánchez, Cecilia María Ruíz Esteban	127
EVALUACIÓN INICIAL DE UN PROGRAMA PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR	
Mari Paz García Sanz, Sandra Pozo Cervantes	139
LA IMPORTANCIA DE INVESTIGAR SOBRE EL USO DE LAS TIC CON EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES	
Almudena Hernández Caravaca	153
ENSEÑAR PENSAMIENTO HISTÓRICO EN ACTIVIDADES DE LIBROS DE TEXTO DE 6º DE PRIMARIA	
Jorge Sáiz Serrano, Juan Carlos Colomer Rubio	167
REALIDAD EN LAS AULAS: ENFOQUES DE ENSEÑANZA	
Rita Ros Pérez- Chuecos	181
VALORACIÓN PRELIMINAR DEL VALOR DIDÁCTICO DEL SOFTWARE EDUCATIVO (APPS) PARA TABLETAS DIGITALES (IPAD) EN EDUCACIÓN PRIMARIA	
Joaquín Hernández Ramírez	193
ESTUDIO DESCRIPTIVO Y COMPARATIVO SOBRE LAS DIFERENTES ACTUACIONES DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS EN RELACIÓN A LAS TIC Y LA DIVERSIDAD	
Sergio Guillén Brando	205
INTELIGENCIA EMOCIONAL DE RASGO Y RASGOS DE PERSONALIDAD EN ALUMNOS ADOLESCENTES	
Jennifer Rose Mesa Jacobo	219
LA IMPORTANCIA DE LA ADICCIÓN A LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC): ANÁLISIS DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	
Francisco Javier Guillamón López	231
VALORES Y TIC. PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	
Marta Sánchez Manzanares, Patricia López Vicent	243
LOS CONTENIDOS DE EDUCACIÓN MUSICAL EN PRIMARIA: UN ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS CURRÍCULOS AUTONÓMICOS	
Alba M. López Melgarejo, Gregorio Vicente Nicolás, Eva M. González Barea	255
EL USO DE LA CARTOGRAFÍA EN LOS LIBROS DE TEXTO DE PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	
Alba Alegría Gómez, Laura Arias Ferrer	269
LOS CLÁSICOS Y SUS HETEROGLOSIAS. POR UNA EDUCACIÓN DIALÓGICA	
María Teresa Caro Valverde, María Teresa Valverde González	281

EL MARCO COGNITIVO Y FUNCIONAL DE LA COMPRENSIÓN LECTORA	
María González García, María Teresa Valverde González	291
RESPONSABILIDAD, CREENCIAS IMPLÍCITAS DE HABILIDAD, COMPETENCIA MOTRIZ Y MOTIVACIÓN EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE EDUCACIÓN FÍSICA	
Fulgencio Jiménez Franco, José Antonio Vera Lacárcel	301
VALIDACIÓN DEL PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL “9 MESES, 9 EMOCIONES”	
Victoria María Navarro Mateos	313
RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CONDUCTA PROSOCIAL EN ALUMNOS DE 3º CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	
Carmen María Pérez Rojo	323
COMUNICACIÓN ESCUELA-FAMILIA A TRAVÉS DE LAS PÁGINAS WEB DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE PRIMARIA DE LA CIUDAD DE MURCIA	
Ana María Pérez Torreiro	337
EL INICIO DEL ESTUDIO DE LA MEDIDA DE MAGNITUDES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: DE LAS RELACIONES DE COMPARACIÓN A LAS RELACIONES DE ORDEN	
Pedro Nicolás Zaragoza, M. ^a Pilar López Guevara	349
DIFERENCIAS EN EL PENSAMIENTO DIVERGENTE-CREATIVO SEGÚN LA EDAD	
G. Soto, M. Ferrando, J. Valverde, J., C. Ferrándiz	359
LOS CUENTOS DE ANIMALES EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA. ANÁLISIS DE <i>MIS CUENTOS AFRICANOS</i> DE NELSON MANDELA DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL	
Andrés Montaner Bueno, Mari Cruz Palomares Marín	373
PROPUESTA DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS BASADAS EN TIC PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD.	
Lucía Martínez Guirado	385
PROPUESTA EDUCATIVA EN PRIMARIA PARA MEJORAR LA LECTOESCRITURA A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN EN VALORES	
M ^a del Rocío García Miñarro, Eva Ortiz Cermeño	397
EL USO DIDÁCTICO DE LAS TIC EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ESTUDIO DE CASO	
María Guillén García, Juan Manuel Escudero Muñoz	409
PERCEPCIÓN DE EMPLEABILIDAD DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA	
Ana Bernal Gómez, Alberto Jesús Farías y Tomás Izquierdo Rus	423
POTENCIAR LAS HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES DE UNA ALUMNA CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA DESDE UN ENFOQUE COLABORATIVO.	

Josefina Lozano Martínez, Sarai Merino Ruiz, Irina Sherezade Castillo Reche	435
RECREACIONES VIRTUALES EN LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO CULTURAL E HISTÓRICO EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA	
Manuel Albaladejo Hernández	447
CIENCIAS EN EL AULA. UN ESTUDIO CON ALUMNOS Y PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA	
Ana M ^a Verde Romera, Marta Pablos Miguel, M ^a Antonia López Luengo	459
LUIS CERNUDA ENTRE MÉXICO Y ESPAÑA: PROPUESTAS EDUCATIVAS PARA NO OLVIDAR	
María Teresa Caro Valverde, Carlos González Di Pierro	471
EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y COMPETENCIA PARTICIPATIVA EN EDUCACIÓN PRIMARIA. BASE DE LA COMUNICACIÓN ETNOGRÁFICA	
Carlos González Di Pierro	485
ANÁLISIS DE LAS EMOCIONES EXPERIMENTADAS EN JUEGOS DE COOPERACIÓN CON OPOSICIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO: REVISIÓN DE LA LITERATURA.	
Verónica Alcaraz Muñoz, María Fuensanta Caballero García, José Ignacio Alonso Roque	497
CONSISTENCIA ENTRE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	
Javier J. Maquilón Sánchez, Micaela Sánchez-Martín	511
RENDIMIENTO ACADÉMICO, CANSANCIO EMOCIONAL Y BURNOUT EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA	
Elena Cuevas Caravaca	523
CONSIDERACIONES SOBRE LA PIZARRA DIGITAL INTERACTIVA EN EL AULA DE MÚSICA: LA REALIDAD EDUCATIVA ACTUAL EN LA CIUDAD DE VALENCIA	
Ana María Botella Nicolás, Rafael Fernández Maximiano, Miriam Yeves Moya	537
LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN INFANTIL Y PRIMARIA. REVISIÓN DE PROGRAMAS	
Nuria López Gutiérrez, M ^a Ángeles Hernández Prados	547
LA MÚSICA COMO MEDIO DE INTEGRACIÓN SOCIAL EN EL AULA DE PRIMARIA. ESTUDIO CUANTITATIVO	
Ana María Botella Nicolás, Rafael Fernández Maximiano, Silvia Martínez Gallego	557

**INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
EN LAS AULAS DE PRIMARIA**

TIC Y PARTICIPACIÓN FAMILIAR EN UNA ESCUELA INCLUSIVA

Juan J. Leiva Olivencia⁽¹⁾, Andrés Escarbajal Frutos⁽²⁾

(⁽¹⁾Universidad de Málaga, ⁽²⁾Universidad de Murcia)

Introducción

La realidad muestra que la cantidad y variedad de información que llega al ciudadano, exige que éste sea capaz de gestionar toda esta información para convertirla en conocimiento, y sepa aplicarla a diferentes situaciones y contexto. Por este motivo, los sistemas educativos se enfrentan a retos, como la consolidación de una escuela inclusiva, atenta al desarrollo de las capacidades y respeto de las características de cada persona, así como a la formación de personas autónomas, capaces de tomar sus propias decisiones para participar activamente, y de forma autónoma, en la vida profesional y social (Pérez Gómez, 2012).

Los avances de las Tecnologías de la Información y la Comunicación están marcando el ritmo del mundo de las comunicaciones, las dinámicas e interacciones relacionales en el ámbito familiar, escolar y social a través de diversas y múltiples redes sociales. La finalidad de este progresivo y rápido desarrollo tecnológico está dirigida a construir la Sociedad del Conocimiento, donde los ciudadanos ejerciten destrezas y habilidades que les capaciten para gestionar la gran profusión de información, propagada a través de nuevos canales de comunicación, así como la capacidad de aprender a lo largo de la vida, desde una perspectiva comunitaria y democrática, tal como recomienda la Comisión de las Comunidades Europeas (2009).

Alfabetización digital y participación de las familias en una escuela inclusiva

La búsqueda de alternativas de participación de la familia para que ésta tome conciencia de la importancia de su implicación en la trayectoria educativa de los niños y niñas, alternativas que son posibles contemplar en el marco de un currículum innovador, acorde con estos tiempos, tal como el Currículum Bimodal, a través del cual se trata de desarrollar las competencias del alumnado, ayudándole a discriminar entre lo que tiene que hacer y lo que tiene que memorizar (Marqués, 2013), y donde, desde nuestra perspectiva, no sólo se puede explicar a las familias el nuevo enfoque de trabajo de sus hijos e hijas, que se van a realizar en el aula, sino que además se puede intercambiar información sobre las actividades y cómo se podrían complementar con las tareas a realizar en casa y con su colaboración.

Es preciso reconocer, igualmente, que las instituciones a nivel europeo, nacionales y regionales han estimulado a los sistemas educativos para que las escuelas actualicen sus programas de enseñanza e integren los recursos tecnológicos en sus metodologías docentes. En esta línea, el Ministerio de Educación, desde hace varios años, ha puesto en marcha una política de apoyo al desarrollo de recursos tecnológicos y pedagógicos, y concretamente, la Comunidad Andaluza, desde el año 2010, promueve la escuela 2.0, una escuela con Tecnología de la Información y la Comunicación dotada de infraestructura y que, a la vez, dota al alumnado de un ordenador portátil.

En unos momentos donde las estructuras pedagógicas del conocimiento están cambiando de forma imparable, pareciera que las estructuras de funcionamiento escolar todavía permanecieran impasibles ante tales cambios. Uno de ellos, y que puede suponer un revulsivo en la alfabetización digital son la proliferación de los denominados MOOCs. En este punto, no cabe duda que los procesos formativos actuales se están reorientando desde los principios de gratuidad y masividad. Los MOOCs *“han irrumpido con fuerza en el contexto de la Educación Superior y se le augura un futuro excitante, inquietante y completamente impredecible”* (Vázquez, Méndez, Román y López, 2013, 54). De hecho, los MOOCs son cursos abiertos, participativos, distribuidos y que

apoyan el aprendizaje en redes a lo largo de la vida. Sus características fundamentales son (McAuley, Stewart, Siemens y Cormier, 2010):

- Gratuidad de acceso sin límite en el número de participantes.
- Ausencia de certificación para los participantes libres.
- Diseño instruccional basado en lo audiovisual con apoyo de texto escrito.
- Metodología colaborativa y participativa del estudiante con mínima intervención del profesorado.

En este sentido, los MOOCs están siendo considerados por muchos investigadores como un tsunami que está empezando a afectar a la estructura tradicional de organización del aprendizaje y la alfabetización digital (Vizoso, 2013). Ahora bien, este impulso a la alfabetización digital tendrá una enorme dificultad de expansión en el contexto escolar si no se replantea la participación de las familias desde parámetros de apertura y flexibilidad en la comunidad educativa. Así, compartimos con Cabero (2006) la necesidad de articular fórmulas creativas para desarrollar la participación de las familias en la educación de sus hijos y en el espacio escolar a través de la constitución de verdaderas comunidades virtuales de aprendizaje. Somos conocedores de las dificultades que existen para que las familias puedan participar de manera efectiva y real en las organizaciones escolares, pero tenemos que incidir en sus aspectos positivos. Así, la participación activa de los padres y madres en el entorno educativo favorece una mayor autoestima de los niños y jóvenes, un mejor rendimiento escolar, mejores relaciones entre progenitores e hijos y sobre todo, una actitud más positiva de las familias hacia la escuela. La familia y la escuela deben trabajar de forma coordinada desarrollando habilidades, competencias básicas, normas y valores educativos.

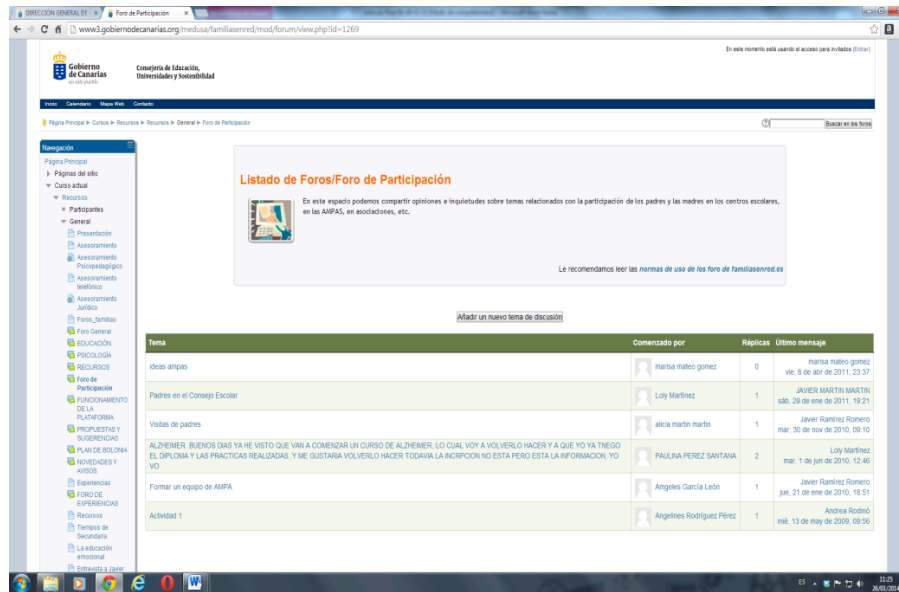
En la actualidad existen distintas iniciativas de gran valor pedagógico y social para promover la alfabetización digital de las familias y su participación activa a través del empleo de las TIC. Vamos a destacar dos casos: el de la Comunidad Autónoma de Canarias y el de la Comunidad Autónoma de Andalucía. En el primer caso, se ha aprobado recientemente el Plan Canario de Formación para la Familia, que constituye una propuesta para impulsar la participación de las familias en la educación de sus hijos e hijas y en la vida de los centros

docentes, pues el reto de lograr una escuela de calidad, equitativa y compensadora de desigualdades, que responda a las demandas del siglo XXI, requiere de la corresponsabilidad educativa de padres y madres, asumiendo un papel protagonista en las decisiones que afectan a sus hijos e hijas.



Este programa se desarrolla en el marco general de la Estrategia Europa 2020, que asigna un destacado papel a la educación como fórmula para alcanzar las prioridades de un crecimiento inteligente, sostenible e inclusivo, favoreciendo la consolidación de una economía social de mercado, con altos niveles de empleo, productividad y cohesión social. Cabe señalar como uno de los ejes básicos de la formación se encuentra en la formación y participación de las familias a través de una plataforma digital, la cual constituye una comunidad virtual de familias de todas las islas, ofreciéndoles un espacio de formación y participación que utiliza las potencialidades de las TIC. Básicamente, se centra en los siguientes aspectos:

- Información educativa
- Formación (cursos online)
- Recursos relacionados con la educación
- Espacios para intercambio de opiniones (foros y chat)
- Servicio online de asesoramiento educativo para padres y madres



En el caso de Andalucía, en Enero de 2014 la Consejería de Educación, Cultura y Deporte ha puesto en marcha el portal “Escuela de Familias”, un instrumento de ayuda a los padres y madres que, de forma concreta y precisa, va a proporcionar formación e información sobre los temas que más les preocupan sobre el proceso educativo de sus hijos a las familias.



Esta plataforma virtual viene a complementar el esfuerzo que desde la administración educativa andaluza se está realizando en materia de promoción de la alfabetización digital y participación de las familias en los escenarios escolares. En concreto el programa PASEN 2.0 y esta nueva plataforma

intentan generar entre las familias andaluzas una mentalidad de cambio e innovación sobre las posibilidades de las TIC para fomentar una formación óptima que les ayude a tener información de primera mano sobre la educación que reciben sus hijos e hijas en el contexto escolar, y también, para aprender de forma integral competencias de formación en red.

Un estudio de investigación en la provincia de Málaga: “Abriendo caminos de participación de las familias en la escuela con las TIC”

El estudio que presentamos se apoya en el marco normativo estatal (LOE y LOMCE) y la ley andaluza (LEA) que reconocen el derecho de los padres a participar en la educación, siendo los primeros educadores de sus hijos e hijas, y por tal motivo su obligación de colaborar en la escuela, a la vez que la institución escolar tiene la obligación de informar activamente del proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas.

En este contexto emerge el proyecto de investigación titulado *Abriendo caminos de participación de las familias en la escuela con las TIC*, que se ha realizado en la provincia de Málaga, concretamente en la Universidad de Málaga. El proyecto surge de la consideración de la ley de Educación andaluza que incluye las Tecnologías de la Información y la Comunicación como un canal por el cual las familias pueden consultar e intercambiar información con la escuela y de la revisión de la literatura en la que encontramos nuevas experiencias de participación de la familia en la escuela, impulsadas por las nuevas tecnologías, de las que se desprende la búsqueda de nuevas forma de participar, como es la participación virtual (Aguilar y Leiva, 2012; Aguilar e Hijano, 2012).

Desde esta perspectiva, consideramos importante analizar la realidad del uso de los recursos tecnológicos puestos al servicio de la promoción de la participación familiar en la escuela. Por ello, hemos investigado la participación de la familia en la escuela y si en esta participación se contempla la alfabetización digital de las familias.

Objetivos

La finalidad de conocer la realidad de la participación de la familia y las TIC se ha desarrollado por medio de los siguientes objetivos, como metas que han guiado la concreción de este estudio. Así, el proyecto formula dos *objetivos generales*:

- Evaluar la participación de la familia en la escuela.
- Indagar si el uso de las TIC es un instrumento de promoción de la participación de las familias en las escuelas.

Estos objetivos se concretan en los siguientes *objetivos específicos*:

- Analizar si el uso de los recursos tecnológicos promueve la participación de la familia en la escuela.
- Analizar las acciones que los docentes están poniendo en práctica.
- Investigar alternativas de participación de la familia que se están proponiendo a través de las TIC.

Metodología

El trabajo se ha encuadrado dentro de una perspectiva metodológica mixta de tipo interpretativo-hermenéutico, en la que se ha combinado el enfoque cuantitativo y cualitativo. La recogida de información se ha obtenido como hemos indicado, por medio de cuestionarios y entrevistas semi-estructuradas. La muestra está formada por profesorado, familias y coordinadores de centros TIC de 6 centros de Educación Infantil y Primaria de Málaga y Provincia, los cuales mostraron su predisposición a colaborar con el estudio de forma altruista tras ponernos en contacto directo con ellos y hacerles un ofrecimiento para participar. Los cuestionarios han sido aplicados a los docentes y las familias, mientras que se han mantenido entrevistas en profundidad con los coordinadores de los centros TIC y familias que participan en las AMPAS y Consejos Escolares. El análisis de datos cuantitativos generado por los 98 cuestionarios que han respondido los docentes, y los 38 que han respondido las familias, se ha llevado a cabo por medio del programa informático SSPS 19.0, y para el análisis de contenido de las entrevistas se utilizó el programa

Nudist-Vivo 8.0.n En esta comunicación únicamente exponemos los resultados cualitativos del estudio.

Resultados

En los centros escolares participantes en el presente estudio de investigación, los padres y madres del alumnado reconocen que se fomenta la participación en la mayoría de estos y que estas son de tipo festivas, folclóricas, actividades extraescolares etc. Podemos decir que los centros a través de los PEC tienen estrategias dirigidas al aumento de la participación de la comunidad educativa en las actividades del mismo, aunque según los entrevistados estas actividades se realizan en horarios en los que la mayoría de los padres de alumnos no pueden acudir por sus horarios laborales. Es decir, los centros plantean la participación de las familias pero no toma en cuenta la realidad de estas por lo que un plan de participación sin estudio de campo para la creación del mismo no cumple sus intenciones y por supuesto no tiene perspectivas de llegar a dar resultados positivos para la participación. Probablemente estos planes de participación del centro cumplan con requisitos formales ante la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. En este sentido, una madre plantea que

“las dificultades para participar son de carácter laboral y de horario del centro”, y otro padre considera “baja la participación de las familias en el centro aunque hay muchas actividades para la participación y el trato que nos dan es muy bueno, siempre hay excusas para la no participación, y el ritmo de vida que se lleva hoy en día dificulta la participación e interacción de los niños fuera del aula... En mi centro las actividades de la comunidad educativa se realizan los sábados día de descanso en mi religión aunque alguna fuera del sábado hay.”

Además, se manifiesta también que no solo no se toma en cuenta la realidad de las familias en general, sino que tampoco se presta atención a la perspectiva de género ni a la interculturalidad, es decir, temas educativos que conjuntamente con las TIC conforman elementos básicos de una educación moderna e inclusiva.

En muchos casos el AMPA realiza labores de integración y de intercambio para las familias promoviendo actividades en conjunto con el centro como excursiones, fiestas, entre otras. Sin embargo, en otros casos, el AMPA se encuentra descuidada o poco implicada ya que no se cuenta con el apoyo suficiente por parte de los padres y madres de alumnos para trabajar en conjunto con el centro y promover la participación de la comunidad educativa en actividades del centro y que benefician directamente la educación de sus hijos/as. Según una madre esto se debe a que *“el AMPA está muy quemada, es un trabajo muy sacrificado y de mucha entrega a pocos beneficios...”*

Cuando se da verdaderamente la participación en los centros educativos; cuando padres, madres, profesorado, equipo directivo, alumnado y comunidad educativa en general participan en conjunto en actividades que favorecen las relaciones y la convivencia así como actividades para la promoción y desarrollo de las competencias del alumnado la evolución y desarrollo de estos es mayor y más evidente. Así nos lo expresa un padre cuando afirma que *“la implicación de los padres implica coherencia y ayuda al éxito escolar de los hijos”*. También expone un docente que *“el valor de la familia es importante, los niños no tiene un seguimiento por parte de los padres repercute en la educación de los hijos, y algunos padres no tienen conciencia de la importancia de su implicación.”*

Otro aspecto a subrayar sobre la participación es la implicación del profesorado con los representantes de alumnos a través de las tutorías. Casi todas las personas entrevistadas coinciden en que el profesorado, en líneas generales, está abierto a recibir a aquellas personas que quieran reunirse con éstos, y aunque para ello hay días y horas específicos de tutoría el profesorado se esfuerza en negociar o acordar una hora y día en muchas ocasiones fuera de las estipuladas para tener tutorías con quienes estén interesados. Un docente expresa lo siguiente al respecto:

“El ritmo de vida de los padres hace que la participación no sea como debe ser, no hay tiempo para los hijos aunque el profesorado está muy implicado incluso si hay que venir fuera de las tutorías busca hueco”.

Algunos profesores y profesoras, se preocupan porque los representantes conozcan lo que se está trabajando en el aula para que las familias refuercen estos conocimientos en la casa. En este punto, un docente plantea que una buena idea puede ser que *“los padres aprendan lo que se hace en clase y puedan trabajar sobre lo mismo desde casa.”* Por otra parte, hay otros docentes que al reclamo de algunos padres en la búsqueda de herramientas eficaces para el apoyo escolar a sus hijos en casa se limitan a recomendar el uso de profesorado particular especializado. Al respecto una madre señala que *“al tener problemas con mi hija mayor para hacer deberes y estudiar he consultado a su profesora y me recomendó buscar ayuda profesional fuera del centro para que se encargue ella y nada más.”*

Sobre la participación y el trabajo en quipo entre el centro educativo y la comunidad educativa, esta última valora como positivo el que el centro proponga iniciativas como la integración de las personas de la tercera edad en actividades del centro, así como formación y charlas sobre temas educativos de actualidad que preocupan a los padres y madres que proporcionen pautas y herramientas para trabajar con sus hijos e hijas. El coordinador de un proyecto educativo TIC plantea que

“en los libros vienen pautas pero hay pocos padres que las leen, pero sería interesante una charla una vez al mes o al cuatrimestre. También sería interesante abrir el centro también a la sociedad, por ejemplo los mayores pueden venir al centro...Lo fundamental es educar a los padres, hay que empezar a educar a los padres, saber ser padres, hoy en día no ven esa importancia”.

Un ejemplo de ello nos lo plantea una madre quien nos explica una iniciativa que han llevado a cabo representantes de 5º de primaria para promover con ayuda del AMPA la educación bilingüe en el centro al que acuden sus hijos:

“(…) Lo padres de 5º tienen una red a través del facebook y hay muchos padres implicados. Fueron padres particulares, pero estuvo promocionado por el AMPA: Se hizo una reunión para que los padres participaran y fueron participativos, todos los delegados fueron 20, y

cada uno se encargó de informar a cada grupo, por la igualdad de oportunidad en la educación bilingüe.”

Queda mucho por hacer en este sentido, sobre todo desde una perspectiva crítica en la que los centros escolares tomen en cuenta la realidad de la comunidad educativa y sus necesidades formativas, y para ello el uso de las TIC debe jugar un papel importante, aunando esfuerzos y sinergias para la educación familiar sea también un elemento clave de desarrollo escolar y comunitario alimentador y retroalimentador de aprendizajes, competencias y valores sociales positivos.

Discusión y conclusiones

Del estudio se desprende la necesidad de una alfabetización digital, que ha de ser parte de una alfabetización múltiple, dirigida a desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes en el uso de dicho medio, que debe incluir a la familia por su importante papel en la formación en valores. El desarrollo de conocimientos actitudinales ha de preparar a las personas para vivir y convivir, como los dos pilares fundamentales de la educación (Tedesco, 2011), y trabajar por la igualdad, los valores democráticos, la atención a la diversidad y la inclusión social, en el que las nuevas tecnologías juegan un relevante papel (Cabero, Córdoba y Fernández, 2007). Los resultados muestran que existe un claro desfase entre los principios e intenciones pedagógicas de difusión de la alfabetización digital a las familias, y las propias prácticas didácticas desarrolladas en los centros educativos. Este desajuste puede crear disfunciones de enorme calado que menoscaban no sólo la potencialidad participativa de las TIC como herramienta generadora de intercambio fructífero y de crecimiento institucional y personal, sino, sobre todo, puede ahondar la brecha digital entre familias y jóvenes, y también entre escuela y familia, en la medida en que no podemos negar que la comunicación y los procesos de participación escolar cada vez van estar más mediatizados por el uso relevante e inteligente de las TIC y las redes sociales.

En definitiva, cabe subrayar las divergencias en relación a las actividades de participación familiar en los centros, de tal forma que el profesorado concibe

que esta dinámica participativa debe estar circunscrita a las asociaciones de padres y madres, en horario extraescolar, como algo anexo a las funciones y objetivos de las instituciones educativas, mientras que las familias sí apuestan decididamente por iniciativas y acciones más flexibles como talleres, seminarios y plataformas virtuales como fórmulas creativas e imbricadas de manera transversal en el propio rol formativo de una escuela entendida como comunidad de aprendizaje. Esto nos lleva a considerar que la visión docente con respecto a la participación familiar sigue siendo tradicional y reduccionista, escasamente permeable a nuevas tendencias de *hacer escuela* de una manera más comunitaria e innovadora.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, M^a.C. y Leiva, J. (2012). La participación de las familias en las escuelas tic: análisis y reflexiones educativas. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 40, 7-19.
- Aguilar, M^a. C. y Hijano, M. (2012). École – Famille et TIC- État de la relation école famille en Espagne: Vers la participation virtuelle. *Revue: Education & Formation* , 297, 61-73
- Ballesta, J. y Cerezo, M.C. (2011). Familia y escuela ante la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Educación XX1*, 14 (2), 133-156
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bolívar, A. (2007). La participación de las familias: nuevas percepciones y realidades. *Revista cuatrimestral del Consejo. Escolar del Estado. Participación educativa*, 4, 60-64.
- Cabero, J. (2006). Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20. Disponible en: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/>

- De Pablos, J. M., Colás Bravo, P. y González, M.T. (2011). Bienestar Docente e Innovación con Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 59-81
- Dubet, F. (Dir.) (2001). *École, famille, le malentendu*. Paris: Textuel (1ère éd. 1996).
- Feito Alonso, R. (2007). Balance de la participación de los padres en los consejos escolares de centro. *Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado. Participación educativa*, 4, 4-15.
- Gabelas Barroso J.A. y Marta Lazo, C. (2008): Modos de intervención de los padres en el conflicto que supone el consumo de pantallas. En *Revista Latina de Comunicación Social*, 63, 238-252. La Laguna (Tenerife): Universidad de La Laguna. http://www.ull.es/publicaciones/latina/2008/19/25Zaragoza/Gabelas_yMarta.Html.
- Gil Villa, F. (1994). Investigando las relaciones Familia-escuela. La participación de los padres en el centro. *Revista AULA*, (Vol. VI), 67-76.
- Hernández, V., Castro, F. y Vega, A. (2011). El coordinador TIC en la escuela: análisis de su papel en procesos de innovación. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15 (1)
- Kñallinsky, E. (1999). *La participación educativa: familia y escuela*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria: Las Palmas de Gran Canarias.
- Lahaye, W., Maoloni, M.P. & Nimal, P. (1999). Regards des jeunes sur les relations école famille. *Revue Internationale d'Éducation familiale* (Vol. 3), 1-2, 5-30.
- McAuley, A., Stewart, B., Siemens, G. y Cormier, D. (2010). *Massive Open Online Courses. Digital ways of knowing and learning. The MOOC Model for Digital Practice*. University of Prince Edward Island. Disponible en http://davecormier.com/edblog/wp-content/uploads/MOOC_Final.pdf
- Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.

- Pérez, M.A., Hernando-Gómez, A. y Agued-Gómez, I. (2011). La integración de las TIC en los centros educativos: percepciones de los coordinadores y directores. *Estudios pedagógicos*, 37 (2): 197-211.
- Segura Vicent, M. L. y Martínez Serrano, M. C. (2011). Análisis del perfil formativo en TIC de padres y madres en relación con su participación en la acción tutorial con la EEPP Sagrada Familia de Linares. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 6, Julio, 2011, 77-97.
- Vázquez, E., Méndez, J. M., Román, P y López, E. (2013). Diseño y desarrollo del modelo pedagógico de la plataforma educativa Quantum University Project. *Revista Campus Virtuales*. 1, 2, 54-63. Disponible en: <http://www.revistacampusvirtuales.es>
- Vizoso, C. M^a. (2013) ¿Serán los COMA (MOOC), el futuro del e-learning y el punto de inflexión del sistema educativo actual?, En *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 25. Disponible en <http://www.pangea.org/dim>

APROXIMACIÓN A LA MÚSICA DE CINE COMO RECURSO PARA LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

José Manuel Azorín Delegido

(Universidad Católica San Antonio de Murcia - UCAM)

Introducción. El cine en los distintos niveles educativos

El empleo del cine como recurso educativo ha visto crecer exponencialmente su uso en las aulas educativas de los distintos niveles académicos. En gran medida este crecimiento se ha dado gracias a la evolución tecnológica y la facilidad de acceder a este medio. La gran cantidad de bibliografía referente a su uso en cualquier nivel educativo lo demuestra. Sirva como ejemplo:

- La propuesta de introducir el cine clásico en educación infantil realizada por Cascales (2007). En ella se visionaron fragmentos concretos de tres grandes clásicos de cine como son *Casablanca* dirigida por Curtiz (1942), *Cleopatra* (Mankiewicz, 1963) y *Lo que el viento se llevó* bajo la dirección de Fleming (1939) para introducir a los niños al cine clásico y al lenguaje cinematográfico más allá de su simple visionado. Se diferenció entre escena y secuencia, se identificaron las figuras más representativas como son actor, director, productor, guionista y se dio a conocer los eventos y galas más relevantes de la gran pantalla, en este caso los premios Oscar. Todo ello siempre adaptado al nivel de los alumnos de esta etapa. Si bien es cierto que quizás no sean películas que, visionadas en su totalidad, sean apropiadas a niños de estas edades también lo es que, al realizar un trabajo previo de selección de material, no debe resudar ningún aspecto negativo más que cualquier otro film más acorde al nivel evolutivo de los infantes.
- El uso del cine musical para la adquisición de competencias en Educación Primaria como sugiere Odene (2012), mediante la proyección y posterior realización de actividades musicales sobre la banda sonora de películas

como: *Mary Poppins* (Stevenson, 1964), *High School Musical* (Ortega, 2006) o *Los chicos del coro* (Barratier, 2004) entre otras.

- A nivel universitario, para trabajar contenidos propios de Sociología de la Educación. García de León (1996) propone una serie de largometrajes entre los que se encuentran *El club de los poetas muertos* (Weir, 1989) o *¿Qué he hecho yo para merecer esto?* (Almodóvar, 1984).

Incluso existen revistas científicas que en su temática aúnan cine y medicina como *Journal of Medicine and Movies* en la que se publican artículos, experiencias y propuestas docentes relacionadas con estas dos disciplinas, tan alejadas a priori.

Como parte negativa y motivada por la facilidad de acceso antes mencionada emerge el riesgo de caer en el planteamiento de estas prácticas como mero entretenimiento. Para evitar tal supuesto García de León (1996) y Cascales (2007) aseveran se debe ser meticuloso a la hora de programar las actividades y que los alumnos deben desarrollar hábitos activos y críticos frente al cine a la vez que aprenden a valorar este producto cultural del siglo XX. Según señalan los anteriores autores esto es posible desde el comienzo de la escolaridad en la etapa de Educación Infantil.

Del mismo modo, García Amilburu (2010) plantea que:

En el contexto escolar, el cine puede utilizarse tanto para fijar contenidos de diferentes asignaturas –Ciencias Sociales, Historia, Ética, etc.– como para ampliar las experiencias de los estudiantes, lo que los ayuda a vivir virtualmente en mundos diferentes a aquel en el que se desarrolla su existencia ordinaria, favoreciendo que puedan adquirir lo que Grimaldi llama “experiencias vicarias” (Grimaldi, 1994), que preparan a los alumnos para afrontar situaciones semejantes de la vida real como personas experimentadas (Ellenwood, 1994) (p.29).

Como complemento a estas aportaciones consideramos que a través del cine no sólo se puede despertar el espíritu crítico, una actitud activa y participativa así como las *experiencias vicarias* sino que se pueden trabajar conceptos muy concretos de cualquier materia educativa mediante el uso de material cinematográfico apropiado a cada circunstancia. Ejemplo de estas

consideraciones es la propuesta de Merino (2005) en la que plantea una serie de películas con las que se da a conocer la parálisis cerebral, sus características, aspectos sanitario-asistenciales, sociales y familiares.

Enseñanza musical mediante la música de cine. Tipologías y ejemplos

En educación musical existe una gran aceptación de la música de cine aunque de una manera simbólica y no tanto práctica. Si al docente se le facilitan estos recursos los utiliza pero si no es así con frecuencia suelen recurrir a otro tipo de actividades más tradicionales para enseñar música (Montoya, 2010). A la hora de crear y diseñarlos, obviamente, la parte que más nos interesa de una producción cinematográfica es su música, aunque es cierto que se pueden trabajar contenidos históricos musicales a través del argumento de películas como la vida y obra de ciertos compositores o las características socio-culturales en las que se originaron o se desarrollan ciertos géneros musicales. Dependiendo de qué elemento se quiera enseñar y las características del alumnado existen películas muy útiles e interesantes como *Amadeus* (Forman, 1984), *Ray* (Hackford, 2004), *Alegre ma non troppo* (Colomo, 1994), *El pianista* (Polanski, 2002), *Copying Beethoven* (Holland, 2006), *Notorius* (Tillman Jr., 2009), *8 Mile* (Hanson, 2002), *Camarón* (Chávarri, 2005), *The Blues Brothers* (Landis, 1980), *Los chicos del coro* (Barratier, 2004), *Mi nombre es Bach* (Rivaz, 2003), *Fantasia* (The Walt Disney Company, 1940), entre otras muchas.

Siguiendo la premisa planteada, para la enseñanza de las distintas dimensiones que comprende la música en educación primaria quizás lo más efectivo del mundo cinematográfico sea el uso de la propia música. Existen diversas maneras, aunque no excluyentes, de clasificarla. Las más aceptadas son las propuestas realizadas por Xalabarder (2005) que establece distintas posibilidades. La primera de ellas distingue por el origen de la música. Encontramos tres categorías:

- Música original: Música que ha sido compuesta exclusivamente para la película (aunque posteriormente goce de otros usos distintos al de su

pretensión original). Es el caso del tema *Mustang Nismo*¹ (Tyler, 2006) compuesto para la película *The Fast and the Furious Tokyo Drift* (Lin, 2006).

- Música preexistente: Al contrario que la anterior se trata de música compuesta para otros fines pero que ha sido incluida en una producción cinematográfica. Un ejemplo es el tema de Don Omar *Bandoleros* (Landrón y Calderón, 2005), una canción creada con intención artística-musical y que aparece en la película antes mencionada².
- Música adaptada: Consiste en realizar un arreglo o versión sobre música preexistente para acomodarla a las exigencias de una película. Podemos observarla en la película *Dick y Jane, ladrones de risa* (Parisot, 2005) donde aparece una versión simplificada de *I Believe I Can Fly* (Kelly, 1996) e incluida como música de un ascensor y que el protagonista canta³.

Si seguimos esta manera de clasificar la música podemos proponer a los alumnos de tercer ciclo de educación primaria que realicen una pequeña investigación sobre un tema musical determinado de los que aparece en una película. De este modo tendrían que comprobar si es una canción compuesta expresamente para la película (música original), si es música preexistente que se compuso con otra finalidad o si por el contrario se trata de música adaptada. Pueden buscar información tanto en soporte digital como en papel sobre el compositor, en qué circunstancias fue compuesto el tema musical, si tenía un propósito concreto o fue una creación libre, etc.

Otra posibilidad de clasificación es hacerlo según su comunicación:

- Música necesaria: Es música utilizada para transmitir información al espectador ahorrando, de este modo, tener que dar explicaciones mediante imágenes o ampliaciones de guión que conllevarían una sensación de pesadez y lentitud en el desarrollo de la película. Es música que evoca información y por ello, en ciertas situaciones su eficacia dependerá de los conocimientos previos del espectador.

¹ <http://www.youtube.com/watch?v=RDohNrYNIE4>. Último acceso 10 de octubre de 2013

² <https://www.youtube.com/watch?v=pBxveccoQts>. Último acceso 10 de octubre de 2013

³ http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=i_HH0SnQoO0. Último acceso 10 de octubre de 2013

- Música creativa: La que no es imprescindible para la comprensión de lo que se está viendo pero que se agradece y facilita sobremanera la comprensión de las imágenes. Está íntimamente relacionada con la anterior, tanto que pueden llegar a confundirse. La inclusión en un grupo u otro dependerá de si trabaja más el aspecto emocional del espectador (música creativa) o el aspecto intelectual (música necesaria).

Esta clasificación puede trasladarse a las aulas de educación primaria mediante actividades como la sonorización de escenas de cuentos o supuestos planteados por el profesor, proceso analizado y desglosado magistralmente por Montoya (2009). El profesor puede proponer un personaje y alguna característica que transmitir con música, por ejemplo la nacionalidad del personaje. Los alumnos deberán buscar música de ese país acorde a las cualidades del personaje.

Siguiendo con las clasificaciones propuestas por Xalabarder (2005), una manera distinta de etiquetar la música que podemos encontrar en el mundo del cine es por su aplicación, es decir:

- Música diegética o accidental: Se trata de la música que escuchan los personajes, forma parte de la película y proviene de fuentes identificables (radios, instrumentos musicales, etc.). Un claro ejemplo puede ser la película *The Blues Brothers* (Landis, 1980) donde los protagonistas se encuentran dando un concierto acompañados de varios músicos¹.
- Música incidental: Todo lo contrario que la anterior. Es abstracta, no presenta una fuente identificable y no forma parte del mundo de los personajes de la película, es decir, no la escuchan. No respeta una temporalización exacta, suena al servicio de la secuencia. Por ejemplo, las imágenes pueden avanzar a alta velocidad para indicar paso del tiempo mientras suena una música en tiempo real. Podemos encontrarla en lugares muy diversos como paisajes, sueños, pensamientos y sentimientos de los personajes, etc. Siguiendo con la misma película, en otra secuencia totalmente distinta está teniendo lugar una persecución de coches en el

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=HCTJeT2i9QU>. Último acceso 10 de octubre de 2013

interior de un gran centro comercial mientras se escucha perfectamente una música animada. Esta música no es escuchada por los personajes y no se localiza la fuente de emisión del sonido¹.

- Falsa diégesis: Tiene lugar cuando en la película se da a entender que los personajes escuchan lo mismo que el espectador, aunque sea imposible que se dé ese caso. Podemos encontrar un ejemplo en la misma película ya mencionada *The Blues Brothers*. Los protagonistas entran en una tienda de música para probar unos instrumentos y comienzan a tocar una canción (en este caso es música diegética), la falsa diégesis se produce cuando al intercalar imágenes de la calle donde se ve a mucha gente, incluso en lugares lejanos (encima de un puente que se aprecia a bastante distancia), están bailando una coreografía con la música interpretada, esta suena con la misma calidad e intensidad que dentro de la tienda de instrumentos².

En este supuesto podemos trabajar aspectos organológicos poniendo a los alumnos de educación primaria una secuencia en la que se vean instrumentos sonando, por ejemplo la secuencia del baile de *Regreso al Futuro* (Zemeckis, 1985) en la que *Marty* interpreta con la guitarra el tema *Johnny B. Goode* (Berry, 1958)³ y analizaremos si las cualidades del sonido que se escuchan se corresponde con las proyectadas en el film. Para ello es necesario conocer los instrumentos que aparecen en la pantalla, sus principios de funcionamiento, sonidos que pueden emitir, intensidades, maneras de utilización, etc.

Otra posibilidad que ofrece el autor es la que nos permite clasificar la música por su actitud para con el espectador:

- Música empática: es la música que sigue la línea de los sentimientos que transmite la película. Por ejemplo, en una escena de marcado carácter romántico la música también lo será, como sucede en una secuencia de la película *Armageddon* (Bay, 1998)⁴.

¹ <http://www.youtube.com/watch?v=IldGxR-aU6o>. Último acceso 14 de Octubre de 2013

² <http://www.youtube.com/watch?v=qdbrlrFzas0&list=PLA148DA3E382D2A9B>. Último acceso 14 de Octubre de 2013

³ http://www.youtube.com/watch?v=S1i5coU-0_Q. Último acceso 15 de Octubre de 2013

⁴ <http://www.youtube.com/watch?v=IAUPaJUn9yA>. Último acceso 15 de Octubre de 2013

- Música anempática: es el polo opuesto de la anterior, es decir, una música que no sigue la línea de sentimientos que se está desarrollando en la pantalla. Sería el uso de una melodía tranquila y sosegada en unas escenas de acción trepidante y explosiones. Un ejemplo concreto puede ser una secuencia de la película *Uno de los nuestros* (Scorsese, 1990) en la que tiene lugar una aparatosa paliza a uno de los personajes en un bar mientras se escucha una tranquila música de fondo¹.

Basándonos en esta posibilidad de clasificación, en un aula de segundo ciclo de primaria se pondrían músicas de distinto carácter (misterioso, romántico, melancólico, etc.) y los discentes tendrán que crear, bien de manera individual bien en pequeño grupo, una coreografía de tipo libre, es decir, en la que los alumnos no siguen unos movimientos pautados o preestablecidos sino que improvisan mientras están escuchando la música. El maestro indicará si se debe conseguir que la música cumpla una función empática o anempática. Por ejemplo si se reproduce el tema principal de *La pantera rosa* (Edwards, 1963)² y se pide que la música cumpla una función empática los alumnos tendrán que hacer gestos y pasos que den la sensación de misterio, sigilo, espionaje, etc. Si por el contrario se pide que la música cumpla una función anempática deberán realizar cualquier otro tipo de movimiento, como pueden ser románticos, de tristeza, etc.

Finalmente existe la posibilidad de clasificar la música por su vinculación con la película. Encontramos dos categorías:

- Música integrada: Tiene su origen y razón de ser en la película. El punto de partida para su creación es un personaje o un aspecto muy concreto de la película lo que hace que se establezcan fuertes lazos y que exista un refuerzo y enriquecimiento de ambas partes. Si separamos estas partes una y otra perderían poder comunicativo. Cabe mencionar que tiene muchas características en común con la música necesaria. Es el caso de *E/*

¹ <http://www.youtube.com/watch?v=7xsBTYP6OYQ>. Último acceso 15 de Octubre de 2013

² <https://www.youtube.com/watch?v=g66iFhxsF8s>. Último acceso 15 de Octubre de 2013

jovencito Frankenstein (Brooks, 1974) ya que imagen y sonido guardan una estrecha relación¹.

- Música no integrada: A diferencia de la anterior es música que surge con el propósito de reforzar las imágenes de manera unilateral puede aplicarse perfectamente a otras películas manteniendo completamente su sentido. Sirva como ejemplo el tema *Back in Black* (AC/DC, 1980) que aparece en varias películas como *Iron Man 2* (Favreau, 2010)², *Los Pitufos* (Gosnell, 2011)³ o *Megamind* (McGrath, 2010)⁴ entre otras y en las que nos indica la presencia de un *tipo duro* en escena.

En esta última clasificación, existen varias actividades posibles, una de las más sencillas de llevar a la práctica sería la creación de un cuento musical en el que crearemos dos entornos sonoros, uno expresamente para el cuento y otro con un carácter más general y ambiental. En el primer caso se diseñará una música perfectamente ajustada a la acción del cuento y sus personajes, por tanto, si hay una acción en la que el protagonista da pasos sigilosamente se dará un pequeño golpe de crócalos para cada paso, si es una acción en la que se está cortando un árbol con una sierra simularemos esto con leves giros de una carraca, etc.

Discusión y conclusiones

Tras esta sucinta reflexión se aprecia la idoneidad de la música de cine para el trabajo de los bloques de contenidos relacionados con la enseñanza musical contemplados en el curriculum de Educación Primaria. En él se señala que los alumnos deben realizar, entre otras, actividades de discriminación auditiva, audición activa, interpretaciones musicales, exploración de posibilidades sonoras y expresivas de la voz, instrumentos y otros materiales además de la creación de pequeñas composiciones musicales y el trabajo en equipo. Todos estos contenidos pueden ser trabajados mediante actividades en las que la

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=wPZnLlxagxA>. Último acceso 15 de Octubre de 2013

² <http://www.youtube.com/watch?v=FA9ExzCUPPA>. Último acceso 28 de Febrero de 2014

³ <http://www.youtube.com/watch?v=x7Qt4hvzH98>. Último acceso 28 de Febrero de 2014

⁴ <http://www.youtube.com/watch?v=-ru8wLFJpw0>. Último acceso 28 de Febrero de 2014

materia prima utilizada es el sonido cinematográfico, al igual que las aquí planteadas.

Como se ha tratado a lo largo de este texto se puede hacer un uso más profundo del elemento sonoro del cine en educación musical que el simple hecho de interpretar con la flauta un *arreglo* de la partitura de una banda sonora. La música, y especialmente si va ligada a medios cinematográficos, es un modelo ideal para el trabajo interdisciplinar y de contenidos transversales pues la propia esencia del audiovisual consiste en un entramado con un escenario auditivo y un arbotante visual que puede ayudar a los alumnos a comprender fenómenos físicos, como el por qué se produce cierto sonido, un mismo instrumento suena de una manera u otra dependiendo del lugar en el que se lleva a cabo la interpretación, contenidos históricos, al situar las escenas y un tipo de música en un determinado periodo de la historia u otro o incluso la, hoy día imprescindible, enseñanza de distintos idiomas.

Del mismo modo, a través de actividades y recursos cimentados sobre la banda sonora del cine se pueden abordar todas las competencias básicas fijadas por el curriculum. Es cierto que tanto los contenidos marcados como las propias competencias básicas, que aparecen en la legislación y se nombran en este párrafo, pueden ser trabajadas mediante actividades que tomen de base otros ingredientes pero no es menos cierto que, de este modo, podemos estar dejando de lado uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta a la hora de diseñar y crear recursos para nuestros alumnos, la motivación. Los alumnos ven cine porque les gusta, nadie les obliga a ver películas, eligen sus preferidas y las comentan con sus compañeros y familiares. Es fácil adivinar entonces que si en el aula se presentan materiales relacionados con sus películas favoritas éste mejorará su predisposición y actitud para con ese acto educativo.

Finalmente decir que la tipología aquí analizada es apropiada para el estudio propio de la música y del uso de esta en el campo cinematográfico, incluso en algunas circunstancias necesario. Sin embargo, en Educación Primaria, lo que puede ofrecer la música de este medio audiovisual dependerá más del enfoque y la importancia que dé el propio docente en el planteamiento de sus

actividades que de la tipología e incluso de la propia calidad musical del material seleccionado.

Referencias bibliográficas

- Cascales, A. (2007). Clásicos del cine en educación infantil. *Quaderns de cine*, 1, 99-108.
- Ellenwood, S. y McLaren, N. (1994) Literature-based Character Education. *Middle School Journal*, Noviembre, 42-47.
- García Amilburu, M. (2010) Cine y Educación: La integridad del docente en *Emperor's Club*. *Edetania*, 38, 27-40.
- García de León, M. A. (1996) Aprendiendo Ciencias Sociales a través del cine y la literatura (una aplicación en el campo de la Sociología de la Educación). *Revista Complutense de Educación*, 7 (2).
- Grimaldi, N. (1994) El aprendizaje de la vida a través del cine y la literatura. *Nuestro Tiempo*, Diciembre, 116-125.
- Merino, M. L. (2005). La parálisis cerebral en el cine. *Revista de medicina y cine* 3, (1). 66-76.
- Montañés, F; Barsa, M. (2006). *Historia iconográfica de la música en la publicidad*. Madrid: Fundación de autor.
- Montoya, J. C. (2009) La sonorización del audiovisual como fuente de aprendizajes musicales. En Olarte, M. *Reflexiones en torno a la música y la imagen desde la musicología española*. 705-746. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones.
- Montoya, J. C. (2010). *Música y medios audiovisuales. Planteamientos didácticos en el marco de la educación musical*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Odene, S. (2012) El cine musical e histórico-musical como recurso para la adquisición de competencias en Educación Primaria. Universidad de Valladolid, Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1479>

Xalabarder, C. (2005) Principios informadores de la música de cine. En Olarte, M. *La Música en los medios audiovisuales*. 155-204. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones.

Medios audiovisuales

AC/DC (1980). Back in Black. En *Back in Black* [LP]. Nueva York: Atlantic Recording Corporation.

Almodóvar, P. (Director). (1984). *¿Qué he hecho yo para merecer esto?* [Película]. España: Kaktus Producciones Cinematográficas y Tesouro S.A.

Barratier, C. (Director). (2004). *Los chicos del coro* [Película]. Francia, Suecia y Alemania: Vega Film, Banque Populaire Images 4, CP Medien AG, Canal +, Centre National de la Cinématographie (CNC), Dan Valley Film AG, France 2 Cinéma, Galatée Films, Novo Arturo Films, Pathé Renn Productions y Procirep.

Bay, M. (Director). (1998). *Armageddon* [Película]. Estados Unidos de América: Touchstone Pictures, Jerry Bruckheimer Films y Valhalla Motion Pictures.

Berry, C (1958). Johnny B. Goode. En *Chuck Berry is on Top* [LP]. Chicago: Chess Producing Corporation.

Brooks, M. (Director). (1974). *El jovencito Frankenstein* [Película]. Estados Unidos de América: Gruskoff/Venture Films, Crossbow Productions y Jouer Limited.

Chávarri, J. (Director). (2005). *Camarón* [Película]. España: Monoria Films.

Colomo, F. (Director). (1994). *Alegre ma non troppo* [Película]. España: Antena 3 Televisión y Fernando Colomo Producciones Cinematográficas.

Curtiz, M. (Director). (1942). *Casablanca* [Película]. Estados Unidos de América: Warner Bros.

Edwards, B. (Director). (1963). *La pantera rosa* [Película]. Estados Unidos de América. MirischG-E Productions.

- Favreau, J. (Director). (2010). *Iron Man 2* [Película]. Estados Unidos de América: Paramount Pictures, Marvel Entertainment, Marvel Studios y Fairview Entertainment.
- Fleming, V. (Director). (1939). *Lo que el viento se llevó* [Película]. Estados Unidos de América: Warner Bros.
- Forman, M. (Director). (1984). *Amadeus* [Película]. Estados Unidos de América: AMLF y The Saul Zaentz Company.
- Gosnell, R. (Director). (2011). *Los pitufos* [Película]. Estados Unidos de América: Columbia Pictures, Sony Pictures Animation y Kerner Entertainment Company.
- Hackford, T. (Director). (2004). *Ray* [Película]. Estados Unidos de América: Universal Pictures, Bristol Bay Productions, Anvil Films y Baldwin Entertainment Group.
- Hanson, C. (Director). (2002). *8 Millas* [Película]. Estados Unidos de América y Alemania. Imagine Entertainment y Mikona Productions GmbH & Co. KG.
- Holland, A. (Director). (2006). *Copying Beethoven* [Película]. Estados Unidos de América, Alemania y Hungría: Sidney Kimmel Entertainment, Myriad Pictures, VIP 2 Medienfonds, Copying Beethoven, Eurofilm Studio, Anomaly Entertainment y Metro-Goldwyn-Mayer.
- Kelly, R. (1996) I Believe I Can Fly. En *I Believe I Can Fly. Music from and inspired by the motion picture Space Jam* [CD]. Nueva York: Zomba Recording Corporation.
- Landis, J. (Director). (1980). *The Blues Brothers* [Película]. Estados Unidos de América: Universal Pictures.
- Landrón, W. O. y Calderón, T. (2005). Bandoleros. En *Da Hit Man Presents Reggaeton Latino* [CD]. Nueva York: Universal Records.
- Lin, J (Director). (2006). *The Fast and the Furious Tokyo Drift* [Película]. Estados Unidos de América y Alemania: Universal Pictures, Relativity Media, Original Film y MP Munich Pape Filmproductions.

- Mankiewicz (Director). (1963). *Cleopatra* [Película]. Reino Unido, Estados Unidos de América y Suecia: Twentieth Century Fox Film Corporation, MCL Films S.A. y Walwa Films S.A.´
- McGrath, T. (Director). (2010). *Megamind* [Película]. Estados Unidos de América: Dreamworks Animation, Pacific Data Images y Red Hours Films.
- Ortega, K. (Director). (2006). *High School Musical* [Película]. Estados Unidos de América. Disney Channel, Salty Pictures y First Street Films.
- Parisot, D. (Director). (2005). *Dick y Jane - Ladrones de risa* [Película]. Estados Unidos de América: Columbia Pictures Corporation, Imagine Entertainment y JC 23 Entertainment.
- Polanski, R. (Director). (2002). *El pianista* [Película]. Francia, Polonia, Alemania y Reino Unido: R.P. Productions, Heritage Films, Studio Babelsberg, Runteam, Canal +, StudioCanal, Bac Films, Canal + Polska, Telewizja Polska, Agencja Produkcji Filmowej, Filmboard Berlin-Brandenburg, FilmFernsehFonds Bayern y Filmforderungsanstalt.
- Rivaz, D. (Director). (2003). *Mi nombre es Bach* [Película]. Francia, Alemania y Suecia: CAB Productions, Pandora Filmproduktion, Televisión Suisse-Romande, Westdeutscher Rundfunk, Twenty Twenty Vision Filmproduktion GmbH y arte France Cinéma.
- Stevenson, R. (Director). (1964). *Mary Poppins* [Película]. Estados Unidos de América: Walt Disney Productions.
- Scorsese, M. (Director). (1990). *Uno de los nuestros* [Película]. Estados Unidos de América: Warner Bros.
- The Walt Disney Company (Productora) (1940). *Fantasia* [Película]. Estados Unidos de América. Walt Disney Pictures.
- Tillman Jr., G. (Director). (2009). *Notorius* [Película]. Estados Unidos de América: Fox Searchlight Pictures, Voletta Wallace Films, Bystorm Films, State Street Pictures y Bad Boy Worldwide Entertainment Group.
- Tyler, B. (2006) Mustang Nismo. En *The Fast and The Furious: Tokyo Drift* [CD] Studio City, Los Ángeles: Varese Sarabande.

Weir, P. (Director). (1989). *El club de los poetas muertos* [Película]. Estados Unidos de América: Touchstone Pictures y Silver Screen Partners IV.

Zemekis, R. (Director). (1985). *Regreso al futuro* [Película] Estados Unidos de América: Universal Pictures, Amblin Entertainment y U-Drive Productions.

ANÁLISIS DE LAS PRINCIPALES MEDIDAS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Antonia Penalva López, M. Ángeles Hernández Prados y Catalina Guerrero
Romera
(*Universidad de Murcia*)

Introducción

El fenómeno de la convivencia escolar, se ha convertido en una cuestión que preocupa a la comunidad científico-educativa a nivel mundial. Barrios, Botica, De Gracia *et al* (2005), afirman que esto ha afectado a la capacidad de vivir juntos respetándose y a las normas de funcionamiento, implantando formas inadecuadas de gestión de conflictos.

Los resultados obtenidos en los diferentes estudios sobre el estado de la convivencia en las instituciones educativas, han permitido avanzar en la mejora de las relaciones interpersonales y del clima escolar. Sin embargo, se requiere una actuación directa desde las políticas educativas y la aplicación de medidas de intervención que ayuden a conseguir la mejora de la convivencia. A pesar de que la violencia escolar es un problema usual, cada país está expuesto a diferentes condicionantes respondiendo a este fenómeno de diferente manera, alejándose así de unas políticas educativas homogéneas. Desde este punto de vista, se trabaja por conseguir uno de los aspectos más importante y necesarios, establecer una política colectiva en materia de educación, similar a la de otras parcelas sociales, y muy especialmente ajustada en la consolidación de medidas políticas sobre convivencia escolar. Esto ha promovido el desarrollo de diversas medidas educativas contra la violencia escolar en los diferentes países de la Unión europea. Iniciativas, que en mayor o menos medida han alcanzado resultados favorables contra el fenómeno de la violencia escolar. El estudio realizado por la Organización Mundial de la Salud en 2004, pone de manifiesto la presencia, en mayor o menor medida, del acoso escolar en todos los países de la Unión Europea. Lituania (63%), Bélgica

(Wallones) (42%), Letonia (42%) y Ucrania (41%) son los países donde esta problemática educativa adquiere mayor nivel (Piñuel & Oñate, 2007).

Las medidas educativas, que lo largo de los años se han ido estableciendo, parten de un mayor conocimiento sobre la situación actual de la convivencia escolar, las causas y factores que alteran el buen funcionamiento de las relaciones, así como sus consecuencias tanto en el ámbito educativo, como relacional y social. Prueba de ello, es el realizado por Vieira, Fernández y Quevedo (1989), en el que se identificaron la intimidación entre alumnos (17,3%), las agresiones verbales (19,3%), el robo (13,9%) y la intimidación física (12,7%) como los tipos de violencia más habituales en las instituciones. Otros estudios vinieron a confirmar el predominio de agresores frente a las víctimas, implicando en estos sucesos a menores de entre 13 y 15 años (Cerezo y Esteban, 1992) y vinieron a confirmar que las agresiones eran principalmente producidas por chicos (48%) predominando las agresiones físicas, y por chicas (45%) imperando las provocaciones verbales y la exclusión social (Ramírez & Justicia, 2006).

Por otra parte, en lo que respecta a la percepción de los docentes sobre convivencia, el 72% de los encuestados considera la indisciplina escolar como un fenómeno grave (CIDE, 1995), mientras que el 89% aprecia el conflicto como algo negativo, asociándolo a términos tales como: problema, indisciplina, violencia, peleas y agresiones (ICEC, 2005). Igualmente el Informe Cisneros X (Oñate, Piñuel & Zabalda, 2006) pone de manifiesto el elevado nivel de violencia al que están expuestos los alumnos de 2º de primaria (41,40%) y 3º de primaria (43,60%), principalmente por la asignación de motes (13,90%), rechazo (10,40%), burlas ante posibles errores (9,30%) e insultos (8,70%).

Recientemente, el estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria, muestra datos más alentadores, sin embargo, los alumnos siguen reconociendo las agresiones verbales, físicas, la exclusión social y el acoso, como el tipo de conflicto más frecuente en las instituciones, mientras que el docente alude a los comportamientos disruptivos en el aula (Díaz-Aguado, 2010). Por ello, es necesario seguir avanzando en el desarrollo de políticas y medidas en este ámbito.

Principales medidas educativas en el ámbito europeo

La preocupación por el aumento de los problemas de violencia escolar en las instituciones escolares ha promovido el interés por establecer políticas educativas de intervención para la convivencia escolar a nivel mundial. Estas medidas educativas, parten de la Resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas A/RES/53/25, de 19 de noviembre de 1998, donde se establece el “Decenio Internacional de la promoción de una Cultura de No violencia y de Paz en beneficio de los niños del mundo” (2001-2010), cuyo propósito principal es rechazar la violencia y procurar prevenir los conflictos abordándolos desde sus causas, mediante una gestión democrático-assertiva, basada en el diálogo y la negociación. Desde la Asamblea General de Naciones Unidas, se convocan a todos los estados miembros a que adopten diversas medidas educativas que favorezcan la paz y rehúsen la no violencia.

Partiendo de este contexto, se funda en Francia (1998), el observatorio internacional de la violencia en la escuela, una organización no gubernamental, encabezada por Eric Debarbieux y Catherine Blaya. Entre sus objetivos se encuentra la evaluación científica de estudios, publicaciones, programas y políticas públicas que luchan contra el fenómeno de la intimidación, la realización de balances de la violencia escolar a nivel mundial, elaboración de propuestas de acción, y la formación del profesorado y profesionales. Además, asume compromisos la continuidad de conferencias internaciones, publicación de una revista especializada en línea, reconocimiento de los mejores trabajos vinculados a la convivencia escolar, entre otras (Observatorio Internacional de la Violencia en la Escuela).

La sensibilización de todos los países, promovió el desarrollo de diversas medidas de intervención o prácticas relacionadas con la aplicación de programas y planes de acción sobre convivencia escolar. A pesar de no guardar relación con la Unión Europea, el pionero en este tipo de medidas, fue Olweus, quien en 1991 llevó a cabo el programa Bergen, desarrollado en Noruega, con el objetivo de analizar el acoso escolar entre estudiantes, conocer las iniciativa para la prevención e intervención contra de la violencia escolar y sensibilizar a la comunidad socio-educativa sobre la necesidad de no

permitir este tipo de situaciones en los centros educativos, creando vigilancia, normas y sanciones claras contra la exclusión escolar.

Entre los países de la Unión Europea que se unieron a este tipo de intervenciones, se encuentra Finlandia (2004) con la aplicación del programa “The Finnis program”, en el que participaron centros de Helsinki, y entre sus objetivos se encontraban, la constitución de políticas que promovieran el dialogo en las aulas, protegieran a los menores indefensos y contribuyan a reforzar una actitud positiva en las victimas que les permitiera afrontar con mayor eficacia la intimidación. La eficacia del programa fue notable, pues entre sus resultados se observo un descenso del 16% en la victimización en adolescentes y un 34% en edades inferiores (Furlong et al, 2004).

Este programa fue precedido de otros como “El Helsinki-Turku” (Salmivalli y otros, 1996) aplicado en 16 centros finlandeses, durante un curso lectivo. Las actuaciones fueron desde lo más global a nivel de centro, hasta intervenciones más personalizadas para cada sujeto, mediante un enfoque preventivo y de intervención contra el acoso y la violencia escolar, estructurado en tres fases: sensibilización; auto reflexión y exploración; y búsqueda de soluciones (García, 2008). Para conseguir estos propósitos Salmivalli (1999) plantea un plan de trabajo basado en un enfoque preventivo

En el caso de Alemania, se desarrollo el “Anti-Bullying Program of Schleswig-Holstein” (Hanewinkel, 2004), reproducción del modelo Bergen, que trató de evaluar en 37 centros de educación primaria y secundaria. La evaluación se basó en modelo pre-test y post-test que permitió comprobar la escasa eficacia de dicha intervención, con una escasa reducción de la victimización en educación primaria y un aumento de conductas de agresión y victimización en educación secundaria (Ortega, 2006).

A finales de esta misma década en Belgica, se llevo a cabo el “Flanders Anti-bullying program” (Stevens y otros, 2001), un programa experimental, aplicado en centros de educación primaria y secundaria, destinado tanto al alumnado como al profesorado. Entre sus líneas de actuación incorporó un programa de formación del profesorado, cuyo propósito fue ampliar y enriquecer su formación y competencias para el diagnostico, gestión y evaluación de la convivencia escolar. Entre sus resultados cabe destacar, una disminución de la victimización en educación primaria.

Desde Italia también se tomaron medidas contra la violencia escolar, con la aplicación del programa “Bulli y Pupe”, cuyo propósito principal era concienciar y reducir y prevenir la violencia. Para conseguir estos objetivos se crearon alternativas a la agresión y el acoso, mediante el desarrollo de estrategias como la empatía y habilidades comunicativas. La evaluación de las intervenciones dio como resultado una disminución de la intimidación y la victimización en los alumnos de secundaria (Baldry y Farrington, 2004).

En Reino Unido se llevo a cabo el “Sheffield Anti-bullying Project” (Smith y Sharp, 1994), en el que participaron 16 centros de educación primaria y 7 de educación secundaria, planteando líneas de actuación a nivel de centro, principalmente orientadas a la mejora de las condiciones espacio-ambientales, actividades de recreo, formación del personal del comedor y de actividades extraescolares, intervención individualizadas con víctima o agresor, intervenciones grupales, y apoyo a las víctimas mediante la transmisión de habilidades sociales. Una evaluación final, mostro una reducción de la victimización y la agresión en educación primaria (Sharp, Smith y Smith, 2002).

En otros países también se plantean alcanzar mayores índices de sensibilización en la comunidad educativa, y como prueba de ello, desde Londres se desarrolló el “Proyecto europeo de investigación sobre la violencia escolar”, que pretendía analizar las causas y la naturaleza de la intimidación escolar, la exclusión social en la escuela y las vías para su prevención. Este proyecto permitió conocer diversos aspectos terminológicos de Bullying, así como diferentes percepciones que en función a la edad del alumnado, género, cultura y origen, se tenía del fenómeno de la violencia escolar (Correa, 2008).

El fenómeno de la convivencia escolar en Francia empieza a tenerse en cuenta con el desarrollo de iniciativas para mejorar la convivencia y el clima escolar de los centros educativos, mediante la aplicación del programa “Aprender a vivir Juntos” “Let’s learn to live together”. Este programa, nace con el propósito de transmitir valores comunes a todos y promover la toma de conciencia en la comunidad educativa. Entre sus líneas de actuación se encuentra: promover una percepción positiva sobre la vida familiar, social y escolar; favorecer el reconocimiento y el derecho de ser respetado por los demás; y promover en los menores el análisis de su propio comportamiento (Orozco, 2007). Otra de las iniciativas promovidas en Francia, es la “Mediation in Schools”, un programa

destinado a la comunidad educativa en general, y “Afrontar la no-violencia” que nace con el propósito de ofrecer estrategias al alumnado para resolver los conflictos eficazmente, mediante actitudes democrático-assertivas (UNESCO, 2006).

En otros países como Holanda se aplican medidas educativas orientadas a reforzar la seguridad en las instituciones educativas, especialmente con el proyecto “The Safe School Project”, destinado a todos los miembros de la institución educativa, y sus líneas de actuación están destinadas a la educación primaria, educación secundaria y la formación del profesorado.

Medidas de carácter informativo, se llevan a cabo en países como Escocia, con “el programa de lucha contra el bullying”, iniciado desde el consejo Escocés de investigación en Educación (SCRE) y cuya finalidad es dotar a las escuelas y a las familias de información sobre técnicas y estrategias de gestión de la convivencia y resolución de conflictos, mediante el despliegue de diversos recursos pedagógicos. Paralelo a estas acciones, se desarrolla “La red anti-bullying”, que mediante recursos y trabajo virtual, a través de conferencias, pretenden informar sobre los modos y estrategias de gestión de conflictos escolares (Etxeberria, 2001).

Austria se une a la red de sensibilización contra la violencia escolar y pone en marcha el “Styria- Austria Anti-Bullying Program”, con una intervención orientada al trabajo exclusivo en el aula, mediante la transmisión de habilidades sociales. La evaluación no obtuvo resultados favorables en la reducción del bullying y permitió comprobar la ineficacia del programa (Serrano, 2006).

La aplicación de medidas contra la violencia escolar no es un hecho aislado de países de la Unión Europea, además muchos países han trabajado coordinadamente para la aplicación conjunta de iniciativas como la red europea de escuelas seguras, la red 40 escuelas, 40 ciudades- 40 escuelas, Naturaleza y prevención del Acoso escolar (García, 2008).

Principales medidas educativas en el ámbito español

Partiendo del estudio realizado por la OMS en 2004, se puede comprobar que aunque en nuestro contexto el problema no alcanza la magnitud de otros

países, España con el (24%) se sitúa en un nivel de violencia escolar, que invita a la reflexión e intervención para la mejora del clima y las relaciones interpersonales de nuestros centros educativos (Piñuel & Oñate, 2007). Este porcentaje, unido a la información recogida en el último informe del defensor del pueblo sobre violencia escolar en Educación Secundaria (1999-2007) que muestran un 3.9% de estudiantes víctimas de agresión física, el 27,1% por insultos y el 10,5% por exclusión social, promueve las políticas en materia de educación, estableciendo diferentes medidas educativas de intervención y prevención de la violencia escolar.

Las medidas educativas se fundamentan en un concepto de educación basado en el respeto de los principios democráticos de convivencia, que están recogidos en la Constitución Española de 1978, y en la que prevalece la igualdad entre todos los habitantes del estado español, se censura la discriminación (Art. 14) y se insta a la educación para formación y desarrollo de actitudes democráticas (Art. 27.2). Relativo a estos propósitos constitucionales, el Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros, considera la equidad en derechos y deberes básicos de todos los alumnos, sin más distinción que la que deriva de su edad y enseñanza que cursa (Art. 2), además insta un reglamento de régimen interno aprobado por El Consejo Escolar, que recoja las normas de convivencia, así como otras normas de organización y participación necesarias para la vida del centro (Art.9).

En la actualidad, España se encuentra en un proceso de transformación legislativa en materia de educación, y a pesar de la aprobación de la LOMCE, Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de educación, no se aprecian cambios sustanciales en cuanto a convivencia, manteniendo intactas las medidas, objetivos, principios y fines para mejorar el clima escolar y las relaciones interpersonales. En la etapa de educación infantil se pretende fomentar las relaciones interpersonales y la adquisición de pautas elementales de convivencia (Art. 13), mientras que en primaria se intenta un mayor conocimiento de valores y normas de convivencia (Art.17). Para conseguir estos objetivos, la LOE, plantea una educación basada en principios democráticos de convivencia, en la prevención de conflictos y resolución

pacífica de los mismos mediante la formación para la paz y el respeto (Art. 2.1). Basándose en la legislación general sobre convivencia escolar, se desarrollo una normativa específica para cada comunidad autónoma, y se promueve la creación de observatorios para la convivencia, así como diferentes iniciativas, traducidas en planes programas y proyectos para resolver el problema de la convivencia escolar.

En cuanto a medidas educativas sobre convivencia, algunas comunidades pueden considerarse pioneras en el estudio y tratamiento de este tipo de problemas, especialmente Andalucía, con la puesta en marcha del Plan Andaluz de educación para la cultura de paz y no violencia, que se desarrolla durante el periodo 2001-2010. Este tipo de iniciativas, han dado lugar a diversos proyectos, con objetivos más concretos, como “Sevilla anti violencia escolar” “SAVE”, que surge para concienciar sobre la no violencia en la comunidad educativa, mediante la prevención e intervención con alumnos en riesgo y la formación del profesorado. Entre sus líneas de trabajo se encuentra: la educación emocional, el trabajo colaborativo, gestión democrática de la convivencia y elaboración de una normativa común. Sus resultados favorables constataron entre el alumnado, una mejoraría del clima escolar (83,6%) y una disminución de los episodios de maltrato entre escolares (21,3%) (Ortega & Del rey, 2000). Partiendo de la experiencia desarrollada en los centros a través de este proyecto, surge el “Proyecto Andalucía Anti- Violencia Escolar” (ANDAVE), con el que se pretende sensibilizar, informar y formar a profesores, familias y alumnos para prevenir la violencia escolar y establecer atención directa e indirecta a los afectados por conductas antisociales (Ortega & Del rey, 2003). Esta sensibilización por luchar contra el fenómeno de la violencia en las aulas, hizo tomar conciencia del problema, y motivaron la difusión de medidas en materia de educación, desde otras comunidades hasta la actualidad. Prueba de ello es la elaboración del plan integral de Mellora da Convivencia Escolar en Galicia (2007-2010), dando lugar al programa de lucha contra bullying y mejora de la convivencia escolar “Aprender a convivir”, una iniciativa patrocinada por la Concejalía de la Mujer del Ayuntamiento de Vigo, y cuyo objetivo es favorecer una convivencia positiva y democrática, aprendiendo a convivir con el conflicto positivamente, y previniendo conductas intimidatorias, mediante el desarrollo de una cultura de paz.

Entre las medidas educativas llevadas a cabo en la comunidad de Madrid se encuentra el programa “Convivir es Vivir”, cuyos propósitos están orientados a mejorar la convivencia en los centros educativos; fomentar las actitudes de respeto, conocimiento y tolerancia, para prevenir los actos violentos; y proporcionar a los docentes, las habilidades y estrategias necesarias para la intervención (Carbonell, 2007).

Canarias toma conciencia del estado de la convivencia en sus centros escolares desde 1996, con la creación y aplicación del Proyecto Atlántida, desde donde se ha dispuesto un discurso teórico-práctico sobre educación y cultura democráticas, en el que han tenido en cuenta tanto los centros educativos como sus contextos más cercanos en diversas comunidades autónomas, entre las que se encuentra: Canarias, Murcia, Madrid, Andalucía, Extremadura, Valencia, etc. (Bolívar & Luengo, 2011). Estas medidas educativas para la mejora del clima escolar también se desarrollaron en otras comunidades, especialmente en Cataluña, con la aplicación del programa “convivència i mediació escolar” y campañas de sensibilización como “de bon rotllo”.

Valencia ha experimentado un descenso considerado en la victimización y mejora de la convivencia escolar, tras la aplicación del plan de prevención de la violencia y promoción de la convivencia en los centros escolares (Plan PREVI, 2008), así como con el desarrollo del programa para el fomento de la convivencia en los centros educativos (PROCONCE) (Mateo, Soriano, Godoy & Martínez, 2008). Del mismo modo, Murcia lleva a cabo en 2009-2011, el plan regional sobre convivencia escolar, que deriva en diversas medidas educativas como el proyecto “Juez de paz educativo”.

Otras comunidades se unieron a esta causa, y desarrollaron medidas educativas contra el acoso escolar, como es el caso de las Islas baleares con el desarrollo del plan de convivencia (2003), Aragón con la implantación del plan de convivencia escolar (2005-2006), Asturias con el plan director para la convivencia y mejora de la seguridad en los centros educativos y sus entornos de Asturias (2013), la Rioja a través del programa “Buenos Tratos” y el País Vasco con la campaña de sensibilización al acoso escolar “De ti depende”.

A pesar que no todas las comunidades cuentan con la misma tradición en el desarrollo de medidas educativas de intervención para la convivencia escolar,

en la actualidad la mayoría de las comunidades han trabajado aspectos relacionados con el tratamiento de conflictos, la formación del profesorado, asesoramiento, desarrollo de programas, actividades, seminarios, jornadas, dotación de recursos, etc., con la finalidad de educar en valores cívicos, que garanticen un mejor funcionamiento de los centros. Las líneas de actuación llevadas a cabo desde las diversas iniciativas comunitarias, se solapan con la creación de observatorios para la convivencia, que no solo evalúa la convivencia escolar, además ofrece apoyo, servicios de consulta y asesoramiento. Comunidades como el País vasco, Asturias, Murcia, Cantabria, Castilla y León, Valencia, Extremadura, Galicia, Islas baleares, Andalucía y Castilla la Mancha, ya cuentan con este organismo como apoyo y ayuda a las instituciones educativas en la mejora de la convivencia escolar (Hernández & Ros, 2014).

Reflexiones finales

Las diferentes medidas políticas recogidas a través de la legislación, normativas y otras iniciativas de acción, vinculadas a planes, programas y proyectos, permiten no solo conocer los diferentes tipos de respuesta dadas desde Unión Europea y España para mejorar la convivencia escolar en sus instituciones educativas, sino también averiguar el nivel de sensibilización y de trabajo común para luchar contra el fenómeno de la violencia escolar. Todas las iniciativas muestran la implicación y la cooperación internacional, solicitada por la Asamblea General de Naciones Unidas, para dar respuesta a los objetivos establecidos en el Decenio Internacional de la promoción de una cultura de no violencia y de paz en beneficio de los niños del mundo (2001-2010). Además, se plantean con el propósito de afrontar el problema de la convivencia escolar desde la raíz, disminuyendo los niveles de victimización y agresiones entre alumnos.

Para conseguir estos fines educativos, se trabaja desde la prevención de conductas violentas y se establecen diferentes líneas de intervención orientadas a la transmisión de valores, elaboración normas comunes, información, formación y sensibilización a la comunidad educativa y a la sociedad en general, además de transmitir estrategias tanto al profesorado como al

educando, para la gestión de la convivencia de una forma democrático-assertiva.

La mayoría de las medidas contra la violencia escolar que se han desarrollado en la Unión Europea, acentúan la colaboración de todos los agentes sociales que directa o indirectamente están implicados en el contexto educativo, y por ello sus resultados muestran datos significativos en cuanto a disminución de la violencia escolar. Partiendo de estos resultados favorables, se hace necesario continuar con el propósito comunitario de las Naciones Unidas y persistir en esta lucha, mediante el desarrollo de nuevas iniciativas y medidas contra la violencia en las instituciones Europeas.

Referencias bibliográficas

- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2004). Evaluation of an intervention program for the reduction of bullying and victimization in schools. *Aggressive Behavior, 30*(1), 1-15.
- Barrios, A; Botica, A.I; De gracia, I, et al (2005). Programa de mejora de la convivencia en centros escolares. Seminario de mejora de la convivencia.
- Bolívar, A., & Luengo, F. (2011). Educación para la ciudadanía: una apuesta comunitaria. *Bienvenidos, (9)*, 53-65.
- Carbonell, J. L. (2007). Convivir es vivir. Programa de desarrollo de la convivencia en centros educativos de la Comunidad de Madrid. *Obra Social de Caja Madrid, Madrid*.
- Cerezo, F., & Esteban, M. (1992). El fenómeno bully-victima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis, 2, (XIV)*, 131-145.
- Correa, A. (2008). La disciplina escolar. Guía docente. Universidad de Murcia. Servicio de publicaciones. Editum.
- Defensor del Pueblo. (2007). *Violencia Escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Díaz-Aguado, M.J. (2010). *Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria*. Ministerio de Educación.
- Española, C. de 27 de diciembre de 1978. *Boletín Oficial del Estado, 29*,

29313-29424.

Etxeberria, F. (2001). Europa y Violencia escolar. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. 41, 147-165.

Furlong, M. J. (Ed.). (2004). *Appraisal and prediction of school violence: Methods, issues, and contents*. Nova Publishers.

García, A. (2008). La disciplina escolar. Guía docente. Universidad de Murcia. Servicio de publicaciones.

Hanewinkel, R. (2004). Prevention of bullying in German schools: An evaluation of an anti-bullying approach. *Bullying in schools: How successful can interventions be*, 81-97.

Hernández, M.Á., & Ros, R. (2014). Análisis cualitativo de los decretos para la creación de los observatorios de convivencia escolar. Decimo Congreso internacional sobre Educación, Cultura y Desarrollo. Eumed.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de educación. Publicado en el BOE nº 106 del 4 de mayo de 2006.

Mateo, V.F; Soriano, M; Godoy, C y Martínez, R (2008). *Prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar en la Comunitat Valenciana (Plan PREVI)*. Aula abierta (1,2) 36 97-110.

[Observatorio Internacional de la Violencia en la Escuela](http://violencesetpreventiondesviolences.org/index.php?option=com_content&view=article&id=110&Itemid=515&lang=es) (s.f.) Recuperado el 10 de febrero de 2014, de http://violencesetpreventiondesviolences.org/index.php?option=com_content&view=article&id=110&Itemid=515&lang=es

Oñate, A., Piñuel, I., & Zabalda. (2006). Acoso y violencia escolar en España. *Informe Cisneros X. IIEDDI. Madrid*.

Orozco, D. (2007). Programas y proyectos educativos para la prevención de la violencia escolar en la región centroamericana. Coordinación educativa y cultural centroamericana (CECC).

Ortega, R. (2006). Programas dirigidos a los alumnos. En Serrano, A (Eds.), *Acoso y violencia en las escuelas. Como detectar, prevenir y resolver el Bullying* (pp. 243-264). Barcelona: Ariel.

Ortega, R., & Del Rey, R. (2000). Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar: ANDAVE. Revista digital.

Ortega, R., & Del Rey, R. (2003). Investigación educativa e intervención contra la violencia escolar en España. El Proyecto Andalucía Antiviolencia

- Escolar (Andave). *Comportamiento Antisocial: Escola e Familia*. Coimbra, Ediliber.
- Piñuel, I., & Oñate, A. (2007). *Mobbing Escolar: Violencia y Acoso Psicológico contra los niños* Estudio HBSC 2004. Ediciones CEAC.
- Ramírez, S., & Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4 (2), 265-290.
- RD 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros. Publicado en el BOE, N° 131 DEL Viernes 2 de junio de 1995.
- Resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas, de 19 de noviembre de 1998, A/RES/53/25.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of adolescence*, 22(4), 453-459.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive behavior*, 22(1), 1-15.
- Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Ariel
- Sharp, S., Smith, P. K., & Smith, P. (2002). *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge.
- Smith, P.K., & Sharpe, S. (1994). *School Bullying. Insights and perspectives*. London. Routledge.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., & Van Oost, P. (2001). Anti-bullying interventions at school: aspects of programme adaptation and critical issues for further programme development. *Health Promotion International*, 16(2), 155-167.
- UNESCO (2006) Best Practices of Non-Violent Conflict Resolution in and out-of-School: Some Examples. Extraído el 5 de enero de 2014 de www.unesco.org/education/nved/index.html
- Viera, Fernández, L. & Quevedo, (1989). Violence, bullying and counseling in the Iberian Peninsula. En E. Roland & E. Munthe (eds.). *Bullying and international perspective*. Londres: David Fulton.

RELACIÓN DE APTITUDES MUSICALES Y RASGOS DE PERSONALIDAD EN ESCOLARES DE LA REGIÓN DE MURCIA

Francisco Rafael Lázaro Tortosa, M^a Cristina Sánchez López, María Marco Arenas, Claudia Sánchez Velasco

(Universidad de Murcia)

Introducción

En el siglo XX se ha producido una transformación en la consideración de la existencia de aptitudes específicas del ser humanos en relación con la música. Los primeros estudios psicológicos sobre aptitudes musicales se centraban en la determinación y medida del talento musical, fruto de la herencia biológica y/o de una acción educativa muy especializada como el tests psicométrico de aptitudes musicales de Seashore (1960) o Gordon (1965), test de preferencias musicales de Gaston (1958) O tests de destrezas para la ejecución instrumental de Colwell (1970). Estos son citados por Lacárcel (1995) o Hargreaves (1998).

El concepto de aptitud musical es complejo y ha sido estudiado desde distintas perspectivas ideológicas. El propio término “*aptitud*” genera, como se ha visto anteriormente, diversas conceptualizaciones incluso de una a otra corriente psicológica (Río Sadornil, 1996). De este modo, con relación a la aptitud musical se emplean términos como musicalidad, talento musical, inteligencia musical, capacidad musical, o en inglés “*ability*”. En algunos autores se utilizan sinónimamente y en otros con significado distinto (Vera, 1988).

Gardner (1983) habla de la teoría de las Inteligencias Múltiples, basándose en la idea que las personas poseen al menos ocho inteligencias o habilidades mentales relativamente independientes, que actúan de forma global y conjunta, siendo todas igual de importantes. Estas diferentes inteligencias representan diferentes formas de aprender y de representar la comprensión, el conocimiento, y que se manifiestan en destrezas y habilidades diferenciadas. De forma breve se definen las Inteligencias Múltiples:

- *Inteligencia Lingüística*: habilidad de pensar en palabras y utilizar el lenguaje para expresar y percibir significados complejos.
- *Inteligencia Lógico-Matemática*: habilidad de calcular, cuantificar, utilizar el razonamiento lógico, considerar premisas, hipótesis, pautas y relaciones y llevar a cabo operaciones matemáticas complejas.
- *Inteligencia Espacial*: capacidad de pensar en forma tridimensional y de percibir imágenes internas y externas, recrearlas, transformarlas y hacer que los objetos y uno mismo se muevan a través del espacio.
- *Inteligencia Corporal*: habilidad de manipular objetos y de coordinar y utilizar los músculos de forma armónica, el equilibrio físico, la rapidez y la flexibilidad, así como la sensibilidad al tacto.
- *Inteligencia Interpersonal*: capacidad de entender a las personas e interrelacionarse con ellas. La habilidad de liderar, organizar, comunicar y resolver conflictos.
- *Inteligencia Intrapersonal*: capacidad de entenderse a uno mismo, reconociendo los puntos fuertes y debilidades propias.
- *Inteligencia Naturista*: capacidad de observar la naturaleza y entender sus leyes y procesos, haciendo distinciones e identificando la flora y la fauna.

La octava inteligencia es la musical, la cual es parte del centro de nuestra investigación. Esta inteligencia se define como la capacidad y sensibilidad para producir y pensar en términos de ritmos, tonos o timbres de los sonidos. Las personas se inclinan por tocar instrumentos musicales, cantar, silbar, escuchar música, componer melodías o atender a sonidos ambientales.

La música influye en muchos aspectos biológicos y de comportamiento del ser humano. La influencia más llamativa puede que sea la que ejerce en nuestro cerebro, que es plástico y susceptible de adaptación. El estudio y la práctica de la música puede modificarlo para conseguir que el conjunto de éste funcione con más agilidad e integración.

Winter & Barenbaum (1999) definen los rasgos o elementos estructurales como dimensiones de personalidad relativamente descontextualizadas, referidas a la conducta expresiva o al estilo de respuesta y que distinguen a unas personas

de otras, por lo que se considera que los rasgos son características que los individuos poseen. Respecto al desarrollo de las características de estos rasgos, Loehlin (1992) demostró que están influidas por tanto por la predisposición genética así como el ambiente que cada uno es sometido de modo individual.

Cattell (1972) elaboró la teoría factorial de la personalidad fundada sobre el concepto de rasgo, entendido como una tendencia permanente y amplia, a reaccionar de una manera determinada. Entendía el concepto de rasgo desde un punto de vista nomotético, considerando que existen unos rasgos comunes a todos los individuos. A la hora de definir el número y características de los principales rasgos de personalidad, recurrió a la metodología estadística del análisis factorial, partiendo de la suposición de que todas las conductas relevantes para la comprensión de la personalidad de los individuos se encuentran recogidas en el lenguaje.

La psicología moderna considera que existen “Cinco Grandes” dimensiones, rasgos o factores de la personalidad, que constituyen los cinco pilares básicos que captan la esencia de las diferencias individuales en la personalidad. Estudios de Goldberg (1981) afirmó que se trata de dimensiones universales y pueden utilizarse para describir la personalidad de individuos de culturas muy diferentes. Cada uno de estos grandes rasgos representa un extremo de dos dimensiones opuestas. Estos cinco grandes rasgos o factores son:

- *Factor O (Openness* o Apertura a nuevas experiencias vs. Cerrazón a la Experiencia).
- *Factor C (Conscientiousness* o Responsabilidad vs. Irresponsabilidad).
- *Factor E (Extraversion* Extroversión vs. Introversión).
- *Factor A (Agreeableness* o Amabilidad vs. Egocéntrico).
- *Factor N (Neuroticism* o Inestabilidad Emocional vs. Estabilidad Emocional).

McCrae & Costa (1985) demostraron que utilizando instrumentos distintos y variados formatos de aplicación se llega a la misma solución los cinco factores, creando un instrumento para medirlo en base a este modelo y con un claro compromiso con la psicología del rasgo. Este instrumento fue el NEO-PIR.

La finalidad de nuestra investigación es analizar la relación de las aptitudes musicales y rasgos de personalidad de los estudiantes de tercer ciclo de Educación Primaria en la Región de Murcia.

Metodología

Participantes

El Proyecto se ha realizado con alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria, es decir alumnos de quinto y sexto nivel, cuyas edades oscilan entre los diez y trece años. La muestra se ha recogido en un total de 14 centros educativos, con un total de 932 estudiantes, 488 chicas y 444 chicos.

Instrumentos

Para la evaluación de los rasgos de personalidad se ha utilizado el Children's Personality Questionnaire, CPQ, (Porter & Cattell, 1990). Dicho instrumento valora 14 rasgos de primer orden y 3 de segundo. Nos ofrece puntuaciones directas y de catipos.

En la evaluación de las aptitudes musicales se utiliza el tests de aptitudes musicales de Seashore (Seashore, Lewis & Saetveit, 2008). El test ofrecen medidas separadas en seis aspectos: tono, intensidad, ritmo, sentido del tiempo, timbre y memoria tonal.

Resultados

Aptitudes Musicales

En la Tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos de las variables aptitudes musicales. Como se puede apreciar, es la variable Ritmo la que alcanza mayores puntuaciones entre los sujetos evaluados, seguida por el Tiempo y el Tono. La aptitud musical que obtiene puntuaciones inferiores es la Intensidad seguida muy de cerca por el Timbre.

Tabla 1. Descriptivos Aptitudes Musicales

	Percentiles				
	Media	DT	25	50	75
Tono	41.42	28.656	20	35	60
Intensidad	28.02	24.958	10	20	45
Ritmo	46.28	30.874	15	45	75
Tiempo	43.98	29.972	15	40	70
Memoria Tonal	35.54	25.381	11	30	55
Timbre	28.38	27.562	10	20	40

Rasgos de Personalidad

En las Tabla 2 y 3 se presentan los estadísticos descriptivos de los rasgos de personalidad. Como se puede apreciar, casi todos los rasgos se sitúan dentro de la zona promedio (decatipo 5 y 6), excepto los rasgos de personalidad Calmoso-Excitable y Relajado-Tenso que se sitúan por debajo del decatipo 5; y Sobrio-Entusiasta y Cohibido-Emprendedor que se encuentran por encima del decatipo 6.

Tabla 2. Descriptivos Factores Personalidad (1)

	Percentiles				
	Media	DT	25	50	75
Reservado-Abierto	5.82	1.987	4	6	7
Inteligencia Baja-Alta	5.75	2.035	4.25	6	7
Emocionalmente Afectado-Estable	5.96	1.835	5	6	7
Calmoso-Excitable	4.83	1.978	3	5	6
Sumiso-Dominante	5.51	2.003	4	5	7
Sobrio-Entusiasta	6.05	2.038	4	6	8
Despreocupado-Consciente	5.82	1.841	5	6	7

Tabla 3. Descriptivos Factores Personalidad (2)

	Percentiles				
	Media	DT	25	50	75
Cohibido-Emprendedor	6.18	2.011	5	6	7
Sensibilidad Dura-Blanda	5.36	1.957	4	5	7
Seguro-Dubitativo	5.29	2.144	3	6	7
Sencillo- Astuto	5.67	2.302	4	6	7
Sereno-Apreensivo	5.09	1.873	4	5	6
Menos-Más Integrado	5.86	1.986	5	6	7
Relajado-Tenso	4.98	1.973	3	5	6

En la Tabla 4 aparecen los factores de personalidad de segundo orden. Son los factores Ajuste-Ansiedad e Introversión-Extraversión los que manifiestan una pequeña desviación, mientras que es el rasgo Excitabilidad-Dureza el que se sitúa en la zona promedio.

Tabla 4. Descriptivos de Factores de segundo orden de Personalidad

	Percentiles				
	Media	DT	25	50	75
Ajuste-Ansiedad	4.901	1.814	3.6	4.9	6.1
Introversión-Extraversión	6.021	1.684	4.8	6	7.2
Excitabilidad-Dureza	5.722	1.759	4.5	5.7	6.8

Relación entre aptitudes musicales y rasgos de personalidad

En la Tabla 5 se encuentran las relaciones entre aptitudes musicales y los factores de personalidad de primer orden.

Tabla 5. Correlación entre Aptitudes Musicales y Factores de Personalidad

	Tono	Intensidad	Ritmo	Tiempo	Timbre	Memoria
Reservado-Abierto	.030	.032	.117**	.116**	.075*	.124**
Afectado-Estable	.014	.046	.093**	.047	-.012	.054
Calmoso-Excitable	.015	-.014	-.025	-.006	-.051	.013
Sumiso-Dominante	-.028	-.002	.005	.030	-.026	.000
Sobrio-Entusiasta	.044	-.027	.054	.030	-.006	.047
Despreocupado- Consciente	.026	.073*	.096**	.078*	.023	.084**
Cohibido- Emprendedor	.010	-.022	.026	-.028	.003	.031
Sensibilidad Dura- Blanda	.044	.028	.009	-.006	.001	.031
Seguro-Dubitativo	.040	.046	.024	.056	.059	.030
Sencillo-Astuto	.013	-.087**	-.101**	-.043	-.030	-.074*
Sereno-Aprensivo	-.016	-.030	-.080*	-.021	-.051	-.071*
Más-Menos integrado	.042	.055	.131**	.044	-.014	.093**
Relajado-Tenso	.047	.083*	.044	.058	-.026	.101**

Nota. (**) La correlación es significativa al nivel $p < .01$ (bilateral), (*) $p < .05$ (bilateral).

Las aptitudes musicales que muestran mayor relación con los rasgos de personalidad son la Memoria y el Ritmo.

La Memoria muestra relaciones positivas y estadísticamente significativas de intensidad baja con los factores Reservado-Abierto ($r = .124, p < .01$), Relajado-Tenso ($r = .101, p < .01$), Más-Menos Integrado ($r = .093, p < .01$) y Despreocupado-Consciente ($r = .084, p < .01$); y con los factores Sencillo-Astuto ($r = -.074, p < .05$) y Sereno-Apreensivo ($r = -.071, p < .05$) muestran relaciones negativas y estadísticamente significativas de intensidad extremadamente baja.

El Ritmo manifiesta relaciones positivas y estadísticamente significativas de intensidad baja con los factores Más-Menos Integrado ($r = .131, p < .01$), Reservado-Abierto ($r = .117, p < .01$), Despreocupado-Consciente ($r = .096, p < .01$), Emocionalmente Afectado-Estable ($r = .093, p < .01$). Con los factores Sencillo-Astuto ($r = -.101, p < .01$) y Sereno-Apreensivo ($r = -.080, p < .05$) muestra relaciones negativas y estadísticamente significativa de intensidad baja y extremadamente baja.

Respecto a la variable Intensidad manifiesta relaciones positivas y estadísticamente significativas de intensidad extremadamente baja con los rasgos de personalidad Relajado-Tenso ($r = .083, p < .05$) y Despreocupado-Consciente ($r = .073, p < .05$), mientras que con el rasgo Sencillo-Astuto ($r = -.087, p < .01$) muestra una relación negativa y estadísticamente significativa de intensidad baja.

El Tiempo manifiesta relaciones positivas y estadísticamente significativas de intensidad baja y extremadamente baja con los factores de personalidad Reservado-Abierto ($r = .116, p < .01$) y Despreocupado-Consciente ($r = .078, p < .05$).

La variable Timbre muestra relación positiva y estadísticamente significativa de intensidad extremadamente baja con el rasgo Reservado-Abierto ($r = .075, p < .05$).

En la Tabla 6 se encuentran las relaciones entre aptitudes musicales y los factores de personalidad de segundo orden.

Tabla 6. Relación entre Aptitudes Musicales y Factores de Personalidad de segundo orden

	Tono	Intensidad	Ritmo	Tiempo	Timbre	Memoria
Ajuste-Ansiedad	-.041	-.047	-.150**	-.074**	-.042**	-.130**
Introversión-Extraversión	-.035	.001	.035	-.009	.014	-.022
Patemia-Excitabilidad/ Dureza	-.023	-.075*	-.046	-.077*	-.045	-.038

Nota. (**) la correlación es significativa al nivel $p < .01$ (bilateral), (*) $p < .05$ (bilateral)

La variable Intensidad muestra relación negativa y estadísticamente significativa de intensidad extremadamente baja con el factor Patemia-Excitabilidad/Dureza ($r = -.075$, $p < .05$).

Las variables Ritmo y Memoria manifiestan relaciones negativas y estadísticamente significativas de intensidad baja con Ajuste-Ansiedad ($r = -.150$, $p < .01$) y ($r = -.130$, $p < .01$) respectivamente.

La variable Tiempo muestra relaciones negativas y estadísticamente significativas de intensidad baja y extremadamente baja con los rasgos Ajuste-Ansiedad ($r = -.074$, $p < .01$) y Patemia-Excitabilidad/Dureza ($r = -.077$, $p < .05$).

La variable Timbre tiene relación negativa y estadísticamente significativa de intensidad baja con el rasgo Ajuste-Ansiedad ($r = -.042$, $p < .01$).

Discusión y conclusiones

De los resultados obtenidos se derivan las siguientes conclusiones:

En primer lugar, la variable Ritmo es la que alcanza mayores puntuaciones entre los sujetos evaluados, seguida por el Tiempo y el Tono. Las aptitudes musicales que obtienen puntuaciones inferiores es la Intensidad seguida por el Timbre.

En segundo lugar, los alumnos muestran un perfil de personalidad equilibrado, ya que obtienen en la mayoría de los factores evaluados de personalidad puntuaciones que se encuentran dentro de la zona promedio. Los rasgos de personalidad que se desvían mínimamente son Calmoso-Excitable y Relajado-

Tenso que se sitúan por debajo del decatipo 5; y los rasgos Sobrio-Entusiasta y Cohibido-Emprendedor que se encuentran por encima del decatipo 6.

En tercer lugar y último lugar, existen relaciones estadísticamente significativas entre los rasgos de personalidad y las aptitudes musicales evaluadas. Las variables que alcanzan una mayor relación son Memoria y Ritmo con los factores de personalidad de primer orden Reservado-Abierto, Más-Menos Integrado, Sencillo, Astuto y Despreocupado-Consciente; y con el factor de segundo orden Ajuste-Ansiedad.

Referencias Bibliográficas

- Cattell, R. B. (1972). *El análisis científico de la personalidad*. Barcelona: Fontanella.
- Colwell, R. (1970). *Music achievement test*. Chicago: Follet.
- Gardner, H. (1983). *Theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gaston, E.T. (1958). *A test of musicality: Manual of directions*. Lawrence (Kansas): Odell's Instrumental Service.
- Goldberg, L. R. (1981). Some explorations in the language of personality. In C.D., Spielberger & J.N. Butchar (eds.), *Advances in personality assessment* (Vol. 1). Hillsdale, N.J. : Erlbaum
- Gordon, E. (1965). *Musical aptitude Profile Manual*. Boston: Houghton, Mifflin
- Hargreaves, D.J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- Lacárcel Moreno, J. (1995). *Psicología de la música y educación musical*, Madrid: Visor Distribuciones.
- Loehlin, J. C. (1992). *Genes and environment in personality development*. Newbury Park, CA: Sage.
- McCrae, R.R., & Costa, P. T. Jr. (1985). Openness to experience. En R.Hogan y W.H. Jones (Eds.), *Perspectives in Personality* (Vol. 1). Greenwich, CT: JAI Press.

Río Sandornil, D. (1996). *Las aptitudes musicales y su diagnóstico*. Revista española de Pedagogía. Madrid: UNED.

Seashore, C. E. (1960). *Seashore measures of musical talents*. New York: The Psychological Corporation.

Vera Tejeiro, A. (1988). Aspectos diferenciales en la aptitud musical. *Revista en Educación*, 284, 309-315.

Winter, D. G. & Barenbaum, N. B. (1999). History of modern personality theory and research. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality* (2nd ed., pp. 3-27). New York: The Guilford Press.

LA CONDICIÓN FÍSICA EN ESCOLARES DE 8 A 11 AÑOS: DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO

Andrés Rosa Guillamón, Eliseo García Cantó, Juan José Pérez Soto

(Universidad de Murcia)

Introducción

A lo largo de las últimas décadas, el concepto de salud ha evolucionado hacia un constructo más complejo, multidimensional y altamente influenciado por las acciones del propio individuo y del contexto que lo rodea. Se trata de un concepto más dinámico, donde la formación y responsabilidad del propio individuo así como el estilo de vida adquieren un gran protagonismo, en su conservación y mejora.

La infancia constituye un periodo fundamental en la adopción de conductas que determinan el estilo de vida de una persona durante la adolescencia y edad adulta (De Bourdeaudhuij *et al.*, 2010). Así, sucede concretamente con los patrones de actividad física (AF) habitual. Recientes investigaciones han puesto de manifiesto que la AF realizada de manera planificada y sistemática contribuye a la mejora de diversos índices de salud y condición física (Castillo-Garzón, 2007; Strong *et al.*, 2005; WHO, 2010).

El término de condición física (CF) difiere de AF. La CF puede definirse como la capacidad que tiene una persona para realizar AF o ejercicio físico, y constituye una medida integrada de todas las funciones y estructuras que intervienen. Estas funciones son la psico-neurológica, músculo-esquelética, cardio-respiratoria, hemato-circulatoria, y endocrino-metabólica. Un nivel de condición física elevado implica una respuesta coordinada de todas ellas. Por el contrario, tener una mala condición física podría implicar un funcionamiento no adecuado de una o varias de esas funciones (Ruiz *et al.*, 2011).

Desde el ámbito de la salud, la CF (del inglés *health-related fitness*) refiere la habilidad de una persona para realizar todo tipo de actividades de la vida cotidiana con vigorosidad, y hace referencia a aquellos elementos que forman

parte de la CF que tienen relación con la salud como capacidad aeróbica, motora, músculo-esquelética, y la composición corporal (Castillo-Garzón, 2007). Este planteamiento tiene su origen en la década de los setenta del siglo XX donde emerge un concepto de CF más cercano al ámbito de la salud frente al objetivo tradicional de rendimiento deportivo.

Diversos estudios muestran de manera inequívoca que el nivel de CF es un potente predictor de morbilidad y mortalidad por enfermedades hipocinéticas e incluso por cualquier tipo de causa independientemente del estado de salud de la persona, con o sin sobrepeso (Blair, Kohl, Paffenbarger, Clark, Cooper & Gibbons, 1989; Warburton & Bredin, 2006), siendo además una variable determinante de longevidad (Castillo, Ortega & Ruiz, 2005). Asimismo, se ha descrito que el nivel de CF es un potente bio-marcador del estado general de salud desde la infancia (Ortega, Ruiz, Castillo & Sjostrom, 2008).

Por su parte, la inactividad física es relevante en el proceso fisiológico de deterioro de la capacidad funcional, menor respuesta adaptativa ante cualquier sobrecarga y, en definitiva, la enfermedad (Castillo-Garzón, 2007; Ortega, Ruiz, Castillo & Sjöström, 2008).

Desde los ámbitos científico y sanitario, se ha otorgado a la AF un papel destacado en la mejora de la CF relacionada con la salud entre la población escolar. Se ha demostrado que la AF en la edad escolar determina, en gran parte, el establecimiento de una CF saludable y la mejora de la calidad de vida en la infancia, y desde el punto de vista preventivo, contribuye a la adopción de un estilo de vida activo y saludable en edades posteriores (Malina, Bouchard & Bar-On, 2004). Por tanto, si tenemos en cuenta la dificultad de modificar los hábitos en la vida adulta, se puede considerar que la edad escolar es una etapa clave en la prevención del sedentarismo y las repercusiones negativas que este conlleva.

En la edad escolar, el análisis de los efectos de la AF debe tener en cuenta la interacción con el proceso natural e individual de maduración y desarrollo del individuo. Considerando lo anterior, Strong *et al.*, (2005) después de una amplia revisión de la literatura científica, describen la existencia de evidencias empíricas de los beneficios de la AF sobre el aparato cardiovascular, el sistema

músculo-esquelético, y el porcentaje de tejido graso. Por tanto, sus autores recomiendan para la población infantil un mínimo de 60 minutos diarios de AF, mayoritariamente aeróbica, de moderada (3 > 6 METs) a elevada intensidad (> 6 METs), para la mejora de diversos parámetros de salud y condición física, así como para prevenir patologías como síndrome metabólico, sobrepeso, obesidad o diabetes tipo II.

En esta misma línea, un meta-análisis concluyó que programas de educación física escolar, contribuyen a la mejora de la CF general y otros indicadores subjetivos de bienestar y calidad de vida (Beets, Beighle, Erwin & Huberty, 2009), esto a pesar de no apreciar una mejora significativa en el índice de masa corporal (IMC) de los escolares estudiados (Harris, Kuramoto, Schultzer & Retallack, 2009).

Se ha constatado que, los escolares que realizan AF en unos parámetros cuantitativos superiores tienen una distribución grasa y una condición cardiovascular más saludable (Ara, Moreno, Leiva, Gutin, & Casajús, 2007; Eisenman, 2007). Este último aspecto está considerado como uno de los indicadores más relevantes para la salud general (Ortega, Ruiz, Hurtig-Wennlof & Sjostrom, 2008).

Otros trabajos han demostrado una relación directa entre nivel de CF en la infancia o adolescencia y riesgo cardiovascular en periodos viales posteriores (García-Artero, Ortega, Ruiz, Mesa, Delgado, González-Gross, 2007; Ortega, Ruiz, Castillo & Sjostrom, 2008). Diferentes estudios han concluido que un nivel moderado-alto de capacidad aeróbica en la infancia y adolescencia se asocia con un perfil cardiovascular más saludable en la edad adulta (Ruiz & Ortega, 2009). También, se ha descrito que la acumulación de grasa abdominal es un factor determinante en patologías cardiovasculares y metabólicas (Ferreira, Henry, Twisk, Van Mechelen, Kemper & Stehouwer, 2005; Gutin, Johnson, Humpries, Hatfield-Laube, Kapuku, Allison, 2007).

En base a los aspectos anteriormente mencionados, el objetivo de la presente investigación es determinar los niveles de condición física de los escolares de Educación Primaria y realizar comparaciones en función del género.

Metodología

Participantes

Un total de 102 escolares del municipio de Molina de Segura (40 varones y 62 mujeres) de edades comprendidas entre 8 y 11 años (media \pm desviación estándar: $9,15 \pm 1,14$) participaron en el presente estudio de tipo transversal y de corte descriptivo (Thomas & Nelson, 2007). Los escolares pertenecían a un centro público de Educación Primaria (muestra de conveniencia), y todos cursaban Educación Física. Los criterios de inclusión fueron los siguientes: a) tener una edad comprendida entre los 8 y los 11 años; y b) no presentar aparentes restricciones de salud que pudieran limitar la ejecución de las pruebas.

El estudio ha sido realizado siguiendo las normas deontológicas reconocidas por la Declaración de Helsinki (revisión de Hong-Kong, septiembre de 1989) y de acuerdo con las recomendaciones de Buena Práctica Clínica de la CEE (documento 111/3976/88 de julio de 1990), y la normativa legal vigente española que regula la investigación clínica en humanos (Real Decreto 561/1993 sobre ensayos clínicos). Este trabajo ha sido sometido a valoración y ha obtenido la aprobación del Comité de Bioética de la Universidad de Murcia.

Instrumento

Para medir la CF y composición corporal se empleó la *Batería ALPHA-Fitness basada en la evidencia* (Ruiz *et al.*, 2011) realizando las siguientes modificaciones: se omitieron los pliegues cutáneos por motivos de tiempo limitado y se añadió a esta versión el test de velocidad-agilidad 4x10 metros con el propósito de obtener una información más completa de la capacidad motora y coordinación dinámica general. Durante todo el proceso se siguió el protocolo determinado en la *Batería ALPHA-Fitness* para la medición.

a) *Valoración de la composición corporal.* El peso corporal se midió mediante una báscula electrónica SECA 861 (rango de 0,05 a 130kg; precisión de 0,05kg). La estatura fue medida mediante un tallímetro telescópico SECA 225 incorporado en la báscula (rango de 60 a 200 cm; precisión de 1mm). Se calculó el IMC, definido como el peso en kilogramos dividido por la talla en metros al cuadrado, a partir de la talla y el peso corporal. El estatus de peso a

través del IMC se adapta a la edad y sexo de cada individuo (Cole, Bellizzi, Flegal & Dietz, 2000). El perímetro de cintura se midió con una cinta antropométrica (Harpeden Holtain Ltd.).

b) Valoración de la capacidad músculo-esquelética. La fuerza de prensión manual fue medida mediante dinamometría máxima manual a través de un dinamómetro digital con agarre ajustable (TKK 5041 Grip D, Takei, Tokio, Japan) y con una regla-tabla para ajustar la amplitud del agarre (España-Romero *et al.*, 2010). La fuerza explosiva del tren inferior se valoró mediante salto longitudinal a pies juntos (Castro Piñero *et al.*, 2010).

c) Valoración de la capacidad motora y aeróbica. La velocidad de desplazamiento y agilidad fue estimada con el test 4x10 metros (Vicente-Rodríguez *et al.*, 2012). La capacidad aeróbica fue medida a través del test de 20 metros de ida y vuelta. Se estimó de manera indirecta el consumo máximo de oxígeno empleando las ecuaciones de Leger a partir del resultado en el test de 20 metros de ida y vuelta, y edad (Leger, Mercier, Gadoury & Lambert, 1988).

Procedimiento

El trabajo fue realizado durante el curso académico 2012/13, en horario lectivo y con el consentimiento paterno y aprobación del equipo directivo del centro escolar. Se escogió un solo centro educativo por la facilidad de acceso a la muestra y con la finalidad de no introducir variables extrañas (por ejemplo, distintos climas motivacionales) en la investigación que no podían ser controladas.

La recogida de datos tuvo lugar durante las mañanas, visitando el centro escolar durante el mes de marzo de 2013. Los participantes fueron evaluados por dos investigadores, proporcionando demostraciones de cada prueba antes de valorar las mismas, utilizando el mismo orden para medir y dejando intervalos de 5-10 minutos entre medidas.

El análisis estadístico fue realizado con el paquete de software SPSS v.15.0. Para valorar las diferencias en la condición física relacionada con la salud, según sexo, y debido a la no normalidad en la distribución de las variables (establecida a través de un test de Shapiro-Wilk) se ha utilizado un contraste

de medias no paramétrico a partir del estadístico U de Mann-Whitney. Se utilizó el procedimiento de Dunn con una corrección de Bonferroni para comparaciones múltiples con el objeto de establecer las comparaciones entre grupos.

Resultados

En la Tabla 1, se pueden observar las características antropométricas de la muestra estudiada. El 57,5% de los varones y el 56,5% de las mujeres se encuentran dentro del grupo normopeso.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la composición corporal para la muestra total, varones y mujeres

Composición Corporal									
	Todos (n=102)			Varones (n=40)			Mujeres (n=62)		
	Mín	Máx	M(DT)	Mín	Máx	M(DT)	Mín	Máx	M(DT)
Peso (kg)	21,60	65,00	36,26± 9,64	22,9 0	62,2 0	37,52± 9,61	21,6 0	65,0 0	35,44± 9,66
Talla (cm)	116,5 0	159,00	136,77± 10,37	121, 00	159, 00	138,47± 10,35	116, 50	159, 00	135,67 ±10,31
IMC (kg/m ²)	13,24	29,99	19,15± 3,58	14,6 3	29,9 9	19,32± 3,32	13,2 4	27,1 9	19,05± 3,76
PC (cm)	44,00 N	98,00 %	66,31± 10,00	44,0 0 N	98,0 0 %	66,77±10, 73	50,0 0 N	91,0 0 %	66,01± 9,59
Estatus Corporal									
Normopeso	58	56,9		23	57,5		35	56,5	
Sobrepeso/Obesidad	44	43,1		17	42,5		27	43,5	
Leyenda: IMC (Índice de Masa Corporal); PC (Perímetro de Cintura). Escolares: 8 años (n= 41), 9 años (n= 24), 10 años (n= 18), y 11 años (n= 19).									

Las Tablas 2 y 3 muestran los estadísticos descriptivos y percentiles de las distintas pruebas de condición física relacionada con la salud (capacidad aeróbica, velocidad-agilidad, fuerza de prensión manual y fuerza del tren inferior) para varones y mujeres.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de la condición física en varones

Condición Física relacionada con la Salud (Varones=40)							
		Test de 20m de ida y vuelta	4x10m	Dinamometría manual	Salto longitudinal	VO2max	ALPHA-Fitness Total
Media		3,23	13,39	19,42	99,25	44,31	5,31
DT		1,47	1,14	5,81	18,52	3,92	1,56
Mínimo		1,00	11,55	10,00	67,00	34,72	2,25
Máximo		6,60	16,76	31,50	143,00	54,18	8,00
Percentiles	10	1,61	11,97	11,55	75,20	39,64	3,00
	20	1,80	12,52	14,00	80,20	40,77	3,75
	30	2,37	12,80	16,65	87,00	41,51	4,50
	40	2,67	13,11	17,70	92,40	43,37	5,00
	50	2,87	13,27	18,50	100,00	45,24	5,37
	60	3,32	13,43	19,30	103,20	45,68	6,00
	70	3,92	13,69	21,47	112,00	46,28	6,42
	80	4,50	14,10	25,00	119,60	47,03	6,95
	90	5,69	14,96	28,50	122,90	49,48	7,25

Leyenda: unidades de medida, Test de 20m= Paliere de 1 minuto; Test de 4x10m= segundos; Dinamometría manual = kilogramos; Salto longitudinal= centímetros; ALPHA-Fitness (Assessing Levels of Physical Activity and fitness). Escolares: 8 años (n= 41), 9 años (n= 24), 10 años (n= 18), y 11 años (n= 19).

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de la condición física en mujeres

Condición Física relacionada con la Salud (Mujeres=62)							
		Test de 20m de ida y vuelta	4x10m	Dinamometría manual	Salto longitudinal	VO2max	ALPHA-Fitness Total
Media		2,71	14,04	16,51	94,01	43,78	5,14
DT		1,07	1,25	4,83	18,65	3,21	2,03
Mínimo		1,00	11,54	6,60	54,00	34,72	0,75
Máximo		5,60	18,48	28,80	140,00	50,31	8,50
Percentiles	10	1,49	12,44	11,00	68,60	39,02	2,65
	20	2,00	13,15	13,00	80,00	40,77	3,50
	30	2,12	13,43	13,95	82,00	42,05	4,00
	40	2,25	13,72	14,50	88,00	43,37	4,25
	50	2,25	13,88	15,00	91,00	44,23	5,00
	60	2,75	14,16	17,00	96,00	45,24	5,75
	70	3,12	14,43	18,64	105,00	45,24	6,75
	80	3,60	14,95	21,00	110,40	45,92	7,25
	90	4,25	15,64	23,00	121,90	47,47	8,00

Leyenda: unidades de medida, Test de 20m= Paliere de 1 minuto; Test de 4x10m= segundos; Dinamometría manual = kilogramos; Salto longitudinal= centímetros; ALPHA-Fitness (Assessing Levels of Physical Activity and fitness). Escolares: 8 años (n= 41), 9 años (n= 24), 10 años (n= 18), y 11 años (n= 19).

En la Tabla 4, se observa el contraste de medias de la condición física relacionada con la salud, según sexo. Existen diferencias estadísticamente significativas en 4x10m ($Z = -3,013$; $p < 0,05$) (V>M), y en dinamometría manual ($-2,449$; $p < 0,05$) (V>M). También, se puede observar que existe una tendencia estadísticamente significativa en test de 20m de ida y vuelta ($Z = -1,816$) (V>M).

Tabla 4. Comparación de medias para la condición física, según sexo

Condición Física relacionada con la Salud	Sexo			Z	p	Post Hoc
	Muestra total (n=102)	Varones (n=40)	Mujeres (n=62)			
	Media (DT)	Media (DT)	Media (DT)			
Test de 20m ida y vuelta	2,91±1,26	3,23±1,47	2,71±1,07	-1,816	0,069	V>M
4x10m	13,78±1,24	13,39±1,14	14,04±1,24	-3,013	0,003	V>M
Dinamometría manual	17,65±5,40	19,42±5,81	16,51±4,83	-2,449	0,014	V>M
Salto longitudinal	96,06±18,69	99,25±18,52	94,01±18,65	-1,217	0,224	V>M
VO2max	43,99±3,50	44,31±3,92	43,77±3,21	-0,979	0,328	V>M
ALPHA-Fitness Total	5,20±1,86	5,31±1,36	5,14±2,03	-0,322	0,747	V>M

Leyenda: $p < 0,05$; ALPHA-Fitness (*Assessing Levels of Physical Activity and fitness*). Escolares: 8 años (n= 41), 9 años (n= 24), 10 años (n= 18), y 11 años (n= 19).

Discusión y conclusiones

En la muestra estudiada perteneciente al municipio de Molina de Segura (Murcia), los varones presentan niveles superiores en las distintas pruebas de condición física relacionada con la salud, tal y como se puede observar en el presente trabajo. En la misma línea, Arquero, Jiménez-Pavón, Guillén del Castillo & Benítez-Sillero (En prensa), en un estudio realizado con 612 escolares españoles e inmigrantes pertenecientes a municipios de Andalucía y Madrid, de edades comprendidas entre 8 y 10 años, obtuvieron resultados similares. Así, los varones, tanto españoles como inmigrantes, presentan índices superiores en test de abdominales, dinamometría manual, salto longitudinal y Course-Navette.

En el presente estudio, las mayores diferencias en los resultados obtenidos a favor de los varones, se pueden observar en dinamometría manual y salto longitudinal, lo que concuerda con lo observado por Guillén & Ramírez (2011), en un estudio realizado con 75 escolares, de entre 10 y 13 años, realizado en Las Palmas de Gran Canaria.

Sin embargo, Cuenca-García *et al.* (2011), en un estudio realizado con 58 escolares (6-12 años) y 80 adolescentes (12-18 años), empleando la Batería de test ALPHA-Fitness, sí observaron resultados superiores en los niveles de dinamometría manual a favor de las niñas, no registrando los mismos resultados en las adolescentes.

No obstante, es necesario tener en cuenta que algunos componentes de la condición física relacionada como la fuerza de prensión manual, están influenciados en mayor medida por factores de tipo neuromuscular, más que por otros factores como por ejemplo, la habitualidad de la AF, ya que en la edad escolar no se encuentran desarrollados mecanismos y estructuras de tipo fisiológico y nervioso que se ven favorecidos por un mayor nivel de AF (American Academy of Pediatrics, 2001). No ocurre lo mismo con otras pruebas como el test de 20m de ida y vuelta o el salto longitudinal a pies juntos, los cuáles se ven favorecidos por mecanismos de adaptación que contribuyen al desarrollo de la capacidad aeróbica o la fuerza del tren inferior como por ejemplo, la coordinación dinámica general o el equilibrio.

García-Sánchez, Burgueño-Menjíbar, López-Blanco & Ortega (2013), en una estudio realizado con 69 escolares, con una edad media de $14,68 \pm 1,36$ años, utilizando una versión similar de la Batería de test ALPHA-Fitness, estudiaron el nivel de capacidad aeróbica y el índice de VO_2 máx estimado indirectamente a través del test de 20 metros de ida y vuelta. Los resultados indicaban superiores valores a favor de los varones en Course-Navette y VO_2 máx, lo que concuerda con los datos observados en el presente trabajo. En la misma línea, Cuenca-García *et al.* (2011) obtuvieron resultados similares, concluyendo que existe una relación inversa entre mayor nivel de capacidad aeróbica y riesgo cardiovascular futuro.

En conclusión, los valores de capacidad aeróbica y fuerza muscular, como principales índices de salud actual y futura, son superiores en los varones.

Referencias bibliográficas

- American Academy of Pediatrics. Comité de Medicina del Deporte y Aptitud Física (2001). Entrenamiento de Fuerza en Niños y Adolescentes, *Pediatrics*, 107, 1470-14.
- Ara, I., Moreno, L. A., Leiva, M. T., Gutin, B. & Casajús, J. A. (2007). Adiposity, physical activity, and physical fitness among children from Aragon, Spain. *Obesity (Silver Spring)*, 15, 1918-1924.
- Beets, M. W., Beighle, A., Erwin, H. E. & Huberty, J. (2009). After-school program impact on physical activity and fitness: A meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 36(6), 527-537.
- Blair, S. N., Kohl, H. W., Paffenbarger, R. S., Clark, D. G., Cooper, K. H., Gibbons, L. W. (1989). Physical fitness and all-cause mortality. A prospective study of healthy men and women. *Jama*, 262, 2395-2401.
- Castillo-Garzón, M.J. (2007). La condición física es un componente importante para los adultos de hoy y el de mañana, *Selección*, 17(1), 2-8.
- Castillo-Garzón, M. J., Ortega-Porcel, F. B., Ruiz-Ruiz, J. (2005). Improvement of physical fitness as anti-aging intervention. *Medicina Clínica*, 124, 146-155.
- Castro-Pinero, J., Ortega, F. B., Artero, E. G., Girela-Rejon, M. J., Mora, J., Sjostrom, M. & Ruiz, J. R. (2010). Assessing muscular strength in youth: usefulness of standing long jump as a general index of muscular fitness. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 24(7), 1810-1817.
- Cole, T. J., Bellizzi, M. C., Flegal, K. M. & Dietz, W. H. (2000). Establishing a standard definition for child overweight and obesity worldwide: international survey. *British Medical Journal*, 320(7244), 1240-1243.
- De Bourdeaudhuij, I., Maes, L., De Henauw, S., De Vriendt, T., Moreno, L.A.,... & Haerens, L. (2010). Evaluation of a computer-tailored physical activity

- intervention in adolescents in six European countries: the Activ-O-Meter in the HELENA intervention study. *Journal of Adolescent Health*, 46(5), 458-466.
- España-Romero, V., Ortega, F. B., Vicente-Rodriguez, G., Artero, E. G., Rey, J. P. y Ruiz, J. R. (2010). Elbow Position Affects Handgrip Strength in Adolescents: Validity and Reliability of Jamar, Dynex, and Tkk Dynamometers. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 24(1), 272-277.
- Ferreira, I., Henry, R. M., Twisk, J. W., Van Mechelen, W., Kemper, H. C., Stehouwer, C. D. (2005). The metabolic syndrome, cardiopulmonary fitness, and subcutaneous trunk fat as independent determinants of arterial stiffness: the Amsterdam Growth and Health Longitudinal Study. *Arch Intern Med.*, 165, 875-882.
- García-Artero, E., Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Mesa, J. L., Delgado, M., González-Gross, M., *et al.* (2007). Lipid and metabolic profiles in adolescents are affected more by physical fitness than physical activity (AVENA study). *Revista Española de Cardiología*, 60, 581-588.
- Gutin, B., Johnson, M. H., Humphries, M. C., Hatfield-Laube, J. L., Kapuku, G. K., Allison, J. D. *et al.* (2007). Relationship of visceral adiposity to cardiovascular disease risk factors in black and white teens. *Obesity (Silver Spring)*, 15, 1029-35.
- Harris, K. C., Kuramoto, L. K., Schulzer, M. & Retallack, J. E. (2009). Effect of school-based physical activity interventions on body mass index in children: A meta-analysis. *CMAJ: Canadian Medical Association Journal*, 180(7), 719-726.
- Malina, R. M., Bouchard, C. & Bar-Or, C. (2004). *Growth maturation and physical activity*. 2^a ed., Champaign: Human Kinetics.
- Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J. & Sjostrom, M. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: A powerful marker of health. *International Journal of Obesity*, 32(1), 1-11.

- Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Hurtig-Wennlof, A. & Sjostrom, M. (2008). Physically active adolescents are more likely to have a healthier cardiovascular fitness level independently of their adiposity status. The European youth heart study. *Revista Española de Cardiología*, 61, 123-129.
- Ruiz, J. R., Castro-Pinero, J., Espana-Romero, V., Artero, E. G., Ortega, F. B., Cuenca, M. M. & Castillo, M. J. (2011). Field-based fitness assessment in young people: the ALPHA health-related fitness test battery for children and adolescents. *British Journal of Sports Medicine*, 45(6), 518-524.
- Ruiz, J. R. & Ortega, F. B. (2009). Physical activity and cardiovascular disease risk factors in children and adolescents. *Current Cardiovascular Risk Report*, 3, 281-7.
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J. R., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B. *et al.* (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *The Journal of Pediatrics*, 146, 732-737.
- Thomas, J. R. & Nelson, J. K. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Barcelona: Paidotribo.
- Vicente-Rodríguez, G., Rey-López, J. P., Mesana, M. I., Poortvliet, E., Ortega, F. B., Polito, A. & Moreno, L. A. (2012). Reliability and intermethod agreement for body fat assessment among two field and two laboratory methods in adolescents. *Obesity*, 20(1), 221-228.
- Warburton De, Nicol, C. W. & Bredin, S. S. (2006). Health benefits of physical activity: the evidence. *Cmaj.*, 174, 801-809.
- WHO. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*: World Health Organization. Ginebra: WHO.

EL AUTOCONCEPTO GENERAL EN ESCOLARES DE 8 A 11 AÑOS: DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL ESTILO DE VIDA

Andrés Rosa Guillamón, Eliseo García Cantó, Juan José Pérez Soto, Pedro
Luís Rodríguez García
(*Universidad de Murcia*)

Introducción

Actualmente, la elevada prevalencia de inactividad física y su asociación con otros hábitos de vida no saludables, se está convirtiendo en uno de los problemas más importantes para el bienestar de la población y la salud pública mundial (Müller-Riemenschneider, Reinhold y Willich, 2009).

La infancia constituye una etapa fundamental para abordar esta problemática ya que se trata de un periodo de aprendizaje de diversas conductas que conforman el estilo de vida de la persona, y que pueden perdurar durante la adolescencia y edad adulta (De la Cruz-Sánchez y Pino-Ortega, 2010), del mismo modo que los escolares pueden convertirse en protagonistas de una transformación futura hacia una sociedad más activa y saludable. Así, sucede concretamente con los patrones de actividad física (AF) habitual. Diversos estudios demuestran que existe una relación directa entre AF y salud física y psicosocial (Blair, 2009; Hills, Andersen & Byrne, 2011; Ortega, Ruiz, Castillo y Sjöström, 2008).

Uno de los rasgos psicológicos más estudiados en relación con la AF es el autoconcepto, debido a su influencia sobre la salud y el bienestar psicosocial (Madariaga y Goñi, 2009). Es necesario distinguir entre autoestima y autoconcepto. El autoestima se define como la percepción y valoración que una persona hace de sí misma en diversos contextos ambientales y experienciales (Guillén & Ramírez, 2011). Por su parte, el autoconcepto refiere a la percepción que el individuo tiene de sí mismo como un ser físico, social y espiritual (García y Musitu, 1999).

Aunque durante décadas se consideró el autoconcepto como un constructo unidimensional, desde mediados de los años setenta del pasado siglo se acepta la concepción multidimensional y jerárquica del mismo (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008; Shavelson, Hubner y Stanton, 1976). Desde esta perspectiva, el autoconcepto general aparece en el ápice de la estructura jerárquica dividiéndose en los dominios de autoconcepto académico y autoconcepto no académico. El autoconcepto académico está compuesto de subdominios o dimensiones correspondientes a las materias escolares (lengua, social y matemáticas), y el autoconcepto no académico se fracciona en tres dominios: social, emocional y físico. A su vez, estos dominios se subdividen de manera que el autoconcepto social queda compuesto por las relaciones con los pares o iguales y por la percepción de las relaciones con los otros significativos. El autoconcepto emocional se subdivide en diversas facetas para los estados emocionales concretos, y el autoconcepto físico se concreta en la competencia física y apariencia física. Por debajo de estos subdominios, existirían otros niveles de percepción más específicos y dependientes de situaciones más concretas.

Recientes investigaciones sugieren que un nivel bajo de autoconcepto general está relacionado con diversos indicadores de malestar psicológico: depresión (Dave y Rashad, 2009; Roberts, Shapiro y Gamble, 1999), estrés (Madge y cols., 2011), síntomas psicopatológicos (Garaigordobil, Pérez & Mozaz, 2008), e incluso suicidio (Au, Lau y Lee, 2009). Asimismo, diversos trabajos relacionan un índice bajo de autoconcepto con hábitos no saludables en adolescentes (Calafat y Becoña, 2005; Calafat y Monserrat, 2003; Pérez, López, Cuesta y Caballero, 2005).

Demo y Savin-Williams (1992), señalan la importancia que presentan la infancia y adolescencia para la adopción de conductas que influyen en el desarrollo de la personalidad y, por ende, del autoconcepto. Según estos autores, durante la infancia se desarrollan las tendencias originarias a determinados comportamientos para, posteriormente, centrarse en intereses que durante la adolescencia se puedan convertir en categorías de valor relevantes para la vida futura. En esta línea, Harter (1999) indica cómo en la etapa escolar la percepción de uno mismo adquiere una especial relevancia,

más aún si consideramos que el autoconcepto, una vez estructurado, presenta una marcada tendencia a la estabilidad, de tal manera que aquellas experiencias y vivencias no consistentes y contradictorias con la imagen ya formada presentan serias dificultades para ser aceptadas.

En este sentido, son varias las teorías que concluyen que el autoconcepto y la autoestima son constructos fundamentales durante el periodo medio y final de la niñez, ya que durante este periodo vital se producen los mayores cambios en las competencias de los escolares, además de ser dos indicadores relevantes de ajuste psicológico durante la adolescencia y edad adulta (Harter, 1999). Esta autora comenta que las diversas representaciones del *self* tienen su origen hacia los 9-10 años y culminan al final de la adolescencia. Shavelson, Hubner y Stanton (1976), sugieren que la adopción de conductas adaptadas sería más factible durante la infancia y la adolescencia, cuando todavía se busca la identidad, coherencia, permanencia y seguridad en uno mismo.

De manera general, diversas conductas se asocian de manera directa con el autoconcepto. Investigaciones recientes han descrito relaciones positivas entre AF y autoconcepto, sobre todo en la dimensión física, siendo la frecuencia de práctica un elemento que generaba diferencias a favor de los más activos (Moreno, Moreno y Cervelló, 2007; Reigal, Videra, Parra y Juárez, 2012). Se trata, sin embargo, de una constatación genérica que particularmente en la edad escolar precisa ser matizada en orden a afrontar problemáticas como la del sedentarismo.

En base a los antecedentes anteriormente comentados, el objetivo de la presente investigación es determinar el autoconcepto general y sus diferentes dimensiones en escolares de Primaria y las diferencias en función del estilo de vida.

Metodología

Muestra

Un total de 102 escolares del municipio de Molina de Segura (40 varones y 62 mujeres) de edades comprendidas entre 8 y 11 años (media \pm desviación estándar: 9,15 \pm 1,14) participaron en el presente estudio de tipo transversal y

de corte descriptivo (Thomas y Nelson, 2007). Los escolares pertenecían a un centro público de Educación Primaria (muestra de conveniencia), y todos cursaban Educación Física. Los criterios de inclusión fueron los siguientes: a) tener una edad comprendida entre los 8 y los 11 años; y b) no presentar aparentes restricciones de salud que pudieran limitar la ejecución de las pruebas.

El estudio ha sido realizado siguiendo las normas deontológicas reconocidas por la Declaración de Helsinki (revisión de Hong-Kong, septiembre de 1989) y de acuerdo con las recomendaciones de Buena Práctica Clínica de la CEE (documento 111/3976/88 de julio de 1990), y la normativa legal vigente española que regula la investigación clínica en humanos (Real Decreto 561/1993 sobre ensayos clínicos). Este trabajo ha sido sometido a valoración y ha obtenido la aprobación del Comité de Bioética de la Universidad de Murcia.

Instrumentos

Para valorar el autoconcepto general se utilizó la Escala de Autoconcepto para Niños (PH; Children's Self-Concept Scale - Piers, 1984) elaborada específicamente para escolares de 7 a 12 años. Este cuestionario fue adaptado por Cardenal y Fierro (2003) y es uno de los más sencillos y utilizados en el ámbito escolar. Dicha escala consta de 80 ítems formulados con frases sencillas y respuestas dicotómicas (Sí/No), que indicarían el grado de acuerdo o desacuerdo con lo enunciado en el ítem. La escala mide la percepción que el individuo tiene de sí mismo (Autoconcepto Global), y cómo valora diferentes aspectos de su forma de ser y su comportamiento, según las siguientes dimensiones:

- Conducta-Comportamiento (18 ítems). Refleja el grado en que el escolar admite o niega conductas problemáticas.
- Estatus Intelectual y Escolar (17 ítems). Plantea la autovaloración infantil en cuanto a las tareas escolares, incluyendo un sentimiento general hacia el colegio.
- Apariencia y Atributos físicos (12 ítems). Valora las actitudes relativas a sus características físicas y aspectos como liderazgo y habilidad para expresar sus ideas.

- Falta de Ansiedad (12 ítems). Determina un humor alterado y comprende diversas emociones referidas a preocupaciones, nerviosismo, tristeza o miedo.
- Escala Social o Popularidad (12 ítems). Establece la forma en la que el escolar valora su popularidad y aceptación entre su grupo de iguales.
- Felicidad-Satisfacción (9 ítems). Mide un sentimiento general de ser feliz y estar satisfecho de vivir.

Puntuaciones altas en las distintas sub-escalas corresponden a un autoconcepto positivo, excepto para la sub-escala ansiedad, en la que puntuaciones mayores reflejan menores niveles de ansiedad. Las propiedades psicométricas de esta escala han sido documentadas en numerosos estudios que muestran una adecuada consistencia interna y una alta fiabilidad y validez (Piers, 1984).

Con la finalidad de determinar el estilo de vida se optó por el *Test rápido Krece Plus* (Serra-Majem y cols., 2003). Esta escala, perteneciente al estudio enKid mide la práctica deportiva en el ocio y tiempo libre, así como las actividades sedentarias realizadas por escolares y adolescentes. Este test permite clasificar el estilo de vida basándose en la media diaria de horas que ven la televisión o juegan con videojuegos (0 horas = 5, y 5 horas = 0), y las horas de deporte extraescolar por semana (0 horas = 0, y 5 horas = 5). Según la puntuación del test, el estilo de vida del niño se determinó como poco/nada activo, y moderadamente/muy activo.

Procedimiento

El trabajo fue realizado durante el curso académico 2012/13, en horario lectivo y con el consentimiento paterno y aprobación del equipo directivo del centro escolar. Se escogió un solo centro educativo por la facilidad de acceso a la muestra y con la finalidad de no introducir variables extrañas (por ejemplo, distintos climas motivacionales) en la investigación que no podían ser controladas.

La recogida de datos tuvo lugar durante las mañanas, visitando el centro escolar durante el mes de febrero de 2013. La *Escala de Autoconcepto de Piers Harris* y el *Test rápido Krece Plus*, fueron administrados en grupos de 20-

25 escolares, en una sala que permitía una separación física suficiente para mantener la privacidad y libertad en la cumplimentación, y con la presencia de un investigador para resolver posibles dudas, controlando que se completaban adecuadamente. Se rellenaron en durante las mañanas, siendo la duración media de 45 minutos.

Para el análisis estadístico de datos, se empleó el programa estadístico de datos SPSS v.15.0. para WINDOWS. Se han realizado pruebas de estadística descriptiva incluyendo medias y desviaciones típicas tanto totales como estratificadas por estilo de vida. Se realizó análisis de varianza ANOVA para obtener las diferencias entre grupos, utilizándose como análisis pos hoc el proceso de Tukey. Se ha empleado el criterio estadístico de significación $p < 0,05$.

Resultados

La Tabla 1 muestra los parámetros descriptivos del autoconcepto general, para la muestra total. Se puede observar que la puntuación media de los escolares en el autoconcepto general es de $66,39 \pm 8,84$. La puntuación media más elevada se encuentra en la dimensión felicidad/satisfacción vital ($7,68 \pm 1,27$).

En las Tablas 2 y 3, se pueden observar los parámetros descriptivos del autoconcepto general, así como los valores promedio de las puntuaciones directas de las distintas dimensiones que conforman el autoconcepto según estilo de vida poco/nada activo (dimensión conductual $16,22 \pm 2,91$; dimensión intelectual $12,11 \pm 2,40$; dimensión física $9,69 \pm 1,89$; dimensión ansiedad $9,35 \pm 2,31$; dimensión popularidad $10,07 \pm 2,01$; dimensión satisfacción vital $7,43 \pm 1,29$; global $64,90 \pm 9,46$), y moderadamente/muy activo (dimensión conductual $16,69 \pm 2,33$; dimensión intelectual $13,12 \pm 2,33$; dimensión física $10,34 \pm 1,67$; dimensión ansiedad $9,32 \pm 1,94$; dimensión popularidad $10,55 \pm 1,56$; dimensión satisfacción vital $7,96 \pm 1,20$; global $68,00 \pm 7,89$).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos del autoconcepto para la muestra total

		AUTOCONCEPTO Muestra total (n=102)						
		AC	AI	AF	FA	POP	F/SV	AG
Media		16,45	12,59	10,01	9,34	10,30	7,68	66,39
DT		2,65	2,41	1,81	2,13	1,81	1,27	8,84
Mínimo		6,00	5,00	4,00	2,00	3,00	3,00	35,00
Máximo		20,00	16,00	12,00	12,00	13,00	9,00	80,00
Percentiles	10	13,00	9,00	8,00	6,00	8,00	6,00	53,00
	20	15,00	11,00	9,00	8,00	9,00	7,00	59,60
	30	16,00	11,00	9,00	8,90	10,00	7,00	64,00
	40	16,00	12,00	10,00	9,00	10,20	8,00	66,00
	50	17,00	13,00	10,00	10,00	11,00	8,00	68,00
	60	18,00	13,80	11,00	10,00	11,00	8,00	70,00
	70	18,00	14,00	11,00	11,00	11,00	9,00	71,10
	80	19,00	15,00	12,00	11,00	12,00	9,00	74,40
	90	19,00	15,00	12,00	12,00	12,00	9,00	76,00

Leyenda: AC (Autoconcepto Conductual), AI (Autoconcepto Intelectual), AF (Autoconcepto Físico), POP (Popularidad), F/SV (Felicidad-Satisfacción Vital), y AG (Autoconcepto General). Escolares: 8 años (n= 41), 9 años (n= 24), 10 años (n= 18), y 11 años (n= 19). Varones (n=40) y mujeres (n=62).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos del autoconcepto, según estilo de vida poco/nada activo

		AUTOCONCEPTO Estilo de vida poco / nada activo (n=53)						
		AC	AI	AF	FA	POP	F/SV	AG
Media		16,22	12,11	9,69	9,35	10,07	7,43	64,90
DT		2,91	2,40	1,89	2,31	2,01	1,29	9,46
Mínimo		6,00	5,00	4,00	2,00	3,00	3,00	35,00
Máximo		20,00	16,00	12,00	12,00	13,00	9,00	77,00
Percentiles	10	11,40	9,00	8,00	6,00	7,40	6,00	50,80
	20	14,00	10,00	8,00	7,00	9,00	6,00	57,80
	30	16,00	11,00	9,00	9,00	10,00	7,00	61,20
	40	16,00	11,60	9,60	9,00	10,00	7,00	65,00
	50	17,00	12,00	10,00	10,00	11,00	8,00	67,00
	60	17,00	13,00	10,40	10,40	11,00	8,00	69,40
	70	18,00	14,00	11,00	11,00	11,00	8,00	71,00
	80	19,00	14,00	11,00	11,00	12,00	9,00	73,20
	90	19,00	15,00	12,00	12,00	12,00	9,00	75,00

Leyenda: AC (Autoconcepto Conductual), AI (Autoconcepto Intelectual), AF (Autoconcepto Físico), POP (Popularidad), F/SV (Felicidad-Satisfacción Vital), y AG (Autoconcepto General). Varones (n=22) y mujeres (n=31).

Tabla 3. Estadísticos descriptivos del autoconcepto, según estilo de vida moderadamente/muy activo.

		AUTOCONCEPTO						
		Estilo de vida moderadamente / muy activo (n = 49)						
		AC	AI	AF	FA	POP	F/SV	AG
Media		16,69	13,12	10,34	9,32	10,55	7,96	68,00
DT		2,33	2,33	1,67	1,94	1,56	1,20	7,89
Mínimo		8,00	7,00	6,00	3,00	7,00	5,00	46,00
Máximo		20,00	16,00	12,00	12,00	12,00	9,00	80,00
Percentiles	10	13,00	10,00	8,00	7,00	8,00	6,00	54,00
	20	15,00	11,00	9,00	8,00	9,00	7,00	63,00
	30	16,00	12,00	9,00	8,00	10,00	8,00	66,00
	40	16,00	13,00	10,00	9,00	11,00	8,00	67,00
	50	17,00	13,00	11,00	10,00	11,00	8,00	70,00
	60	18,00	14,00	11,00	10,00	11,00	9,00	71,00
	70	18,00	15,00	12,00	11,00	12,00	9,00	72,00
	80	19,00	15,00	12,00	11,00	12,00	9,00	75,00
	90	19,00	16,00	12,00	12,00	12,00	9,00	76,00

Leyenda: AC (Autoconcepto Conductual), AI (Autoconcepto Intelectual), AF (Autoconcepto Físico), POP (Popularidad), F/SV (Felicidad-Satisfacción Vital), y AG (Autoconcepto General). Varones (n=18) y mujeres (n=31).

La Tabla 4 muestra el contraste de medias para el autoconcepto general, según estilo de vida. Existen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones: intelectual ($Z = -2,28$; $p < 0,05$) (MA>NA), y en felicidad/satisfacción vital ($-2,38$; $p < 0,05$) (MA>NA). También, se puede observar que existe una tendencia estadísticamente significativa en la dimensión física ($Z = -1,90$) (MA>NA).

Tabla 4. Comparación de medias para el autoconcepto, según estilo de vida.

AUTOCONCEPTO	ESTILO DE VIDA					
		Poco/Nada Activo (n = 53)	Muy Activo (n = 49)			
	M(DT)	M(DT)	M(DT)	Z	p	Post Hoc
Conductual	16,45±2,91	16,22±2,91	16,69±2,33	-0,65	0,51	MA>NA
Intelectual	12,59±2,41	12,11±2,40	13,12±2,33	-2,28	0,02	MA>NA
Físico	10,01±1,81	9,69±1,89	10,34±1,67	-1,90	0,05	MA>NA
Falta de ansiedad	9,34±2,13	9,35±2,31	9,32±1,94	-0,49	0,62	NA>MA
Popularidad	10,30±1,81	10,07±2,01	10,55±1,56	-1,32	0,18	MA>NA
Felicidad/Satisfacción vital	7,68±1,27	7,43±1,29	7,96±1,20	-2,38	0,01	MA>NA
Global	66,39±8,84	64,90±9,46	68,00±7,89	-1,72	0,08	MA>NA

Leyenda: $p < 0,05$; NA (Poco/Nada Activo); MA (Muy Activo).

Discusión y conclusiones

En la muestra estudiada perteneciente al municipio de Molina de Segura (Murcia), los individuos con un estilo de vida muy activo, definido por las horas de práctica deportiva extraescolar y actividades sedentarias realizadas, presentan valores superiores en el autoconcepto general. Además, los valores son superiores en todas las dimensiones, excepto en la dimensión falta de ansiedad.

No hemos encontrado estudios en la literatura consultada que analicen autoconcepto general y estilo de vida en escolares de 8 a 11 años, lo que impide que podamos hacer comparaciones directas. Sin embargo, Beets, Beighle, Erwin & Huberty (2009) observaron en un meta-análisis realizado, el impacto positivo que tiene la AF realizada de manera sistemática y planificada sobre diversas variables, entre ellas el autoconcepto. En este meta-análisis, se encuentra el estudio realizado por Weiss, McAulley, Ebbeck & Wiese (1990) en el que se concluye que índices superiores de AF y condición física contribuyen a incrementar los niveles de autoestima. En la misma línea, Goñi & Zulaika (2000), en un estudio realizado con 153 escolares del País Vasco, de entre 10 y 11 años, concluyen que los participantes en deporte escolar muestran un nivel superior de autoconcepto general, si bien tanto los suplentes como las niñas presentan un nivel inferior de autoconcepto, lo que invita a reflexionar sobre la atención a las niñas y la orientación de la actividad deportiva.

Estos resultados, aunque derivados de investigaciones no experimentales, coinciden en contemplar la AF realizada de manera sistemática y con objetivos pedagógicos, como una oportunidad de incrementar los índices de autoconcepto en escolares (Marchago, 1991; Marsh, 1986). Sin embargo, otros estudios concluyen que niveles superiores de AF y condición física no influyen en el autoconcepto global e influye poco sobre las dimensiones del autoconcepto en escolares de 10 a 14 años señalando la temprana edad a la escasa relación entre condición física y autoconcepto (Asci, Kosar & Isler, 2001; Guillén y Ramírez, 2011). En conclusión, los resultados del presente trabajo sugieren que los escolares con un estilo de vida muy activo tienen niveles superiores de autoconcepto general, conductual y felicidad/satisfacción vital.

Referencias bibliográficas

- Asci, F. H., Kosar, S. N. e Isler, A. K. (2001). The relationship of self-concept and perceived athletic competence to physical activity level and gender among Turkish early adolescents. *Adolescence*, 36(143), 499-507.
- Au, A. C., Lau, S. y Lee, M. T. (2009). Suicide ideation and depression: the moderation effects of family cohesion and social self-concept. *Adolescence*, 44(176), 851-868.
- Blair, S. N., Kohl, H. W., Paffenbarger, R. S., Clark, D. G., Cooper, K. H. y Gibbons, L. W. (1989). Physical fitness and all-cause mortality. A prospective study of healthy men and women. *Jama*, 262, 2395-2401.
- Calafat, A. y Becoña, E. (2005). ¿Se puede prevenir el consumo de heroína? *Adicciones*, 17(Supl. 2), 299-320.
- Calafat, A. y Monserrat, J. (2003). De la etiología a la prevención del uso y abuso de drogas recreativas. *Adicciones*, 15(Supl. 2), 261-287.
- García, F. y Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid:Tea.
- Cardenal, V. y Fierro, A. (2003). Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris. *Estudios de Psicología*, 24, 101-111.
- De la Cruz-Sánchez, E. y Pino-Ortega, J. (2010). An Active Lifestyle Explains Sex Differences in Physical Performance in Children before Puberty. *Collegium Antropologicum*, 34(2), 487-491.
- Dave, D. y Rashad, I. (2009). Overweight status, self-perception, and suicidal behaviors among adolescents. *Soc Sci Med*, 68(9), 1685-1691.
- Demo, D.H. y Savin-Williams, R.C. (1992). Self-concept stability and change during adolescence. En R. P. Lipka y T. M. Brinthaupt (Eds.), *Self-perspectives across the life span* (pp. 116-150). Albany: State University of Nueva York Press.
- Eснаоla, I., Goñi, A. y Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 69-96.
- Garaigordobil, M., Pérez, J. I. y Mozaz, M. (2008). Self-concept, self-esteem and psychopathological symptoms. *Psicothema*, 20(1), 114-123.

- García, F. y Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5 [AF5: self-concept form 5]*. Madrid, Spain: Tea.
- Goñi, E. e Infante, G. (2010). Actividad físico-deportiva, autoconcepto físico y satisfacción con la vida. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 199-208.
- Guillén, F. y Ramírez, F. (2011). Relación entre el autoconcepto y la condición física en alumnos del Tercer Ciclo de Primaria, *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), pp.45-49.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Hills, A.P., Andersen, L.B. y Byrne, N.M. (2011). Physical activity and obesity in children. *British Journal of Sports Medicine*, 45(11), 866-870.
- Madariaga, J. y Goni, A. (2009). El desarrollo psicosocial. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 93-118.
- Madge, N., Hawton, K., McMahon, E. M., Corcoran, P., De Leo, D., de Wilde, E. J. y Arensman, E. (2011). Psychological characteristics, stressful life events and deliberate self-harm: findings from the Child & Adolescent Self-harm in Europe (CASE) Study. *European Child Adolescence Psychiatry*, 20(10), 499-508.
- Marchago, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos: teoría y práctica*. Barcelona: CISS-Praxis (Escuela Española).
- Marsh, H. W. (1986). *The Self Description Questionnaire (SDQ): A Theoretical and Empirical Basis for the Measurement of Multiple Dimensions of Preadolescent Self-Concept: A Test Manual and a Research Monograph*. NSW Australia: Faculty of Education, University of Sydney.
- Müller-Riemenschneider, F., Reinhold, T. y Willich, S.N. (2009). Cost-effectiveness of interventions promoting physical activity. *British Journal of Sports Medicine*, 43(1):70-6.
- Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J. y Sjöström, M. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health. *International Journal of Obesity*, 32, 1-11.

- Pérez, E. J. P., López, M. P., Cuesta, S. E. y Caballero, C. G. (2005). Validación del Cuestionario de Variables de Interacción Psicosocial (VIP): Hacia un modelo de tratamiento de las conductas adictivas «guiado por la personalidad» [Validation of the Psychosocial Interaction Variables Questionnaire: Towards a «personality guided therapy» model of addiction treatment]. *Trastornos Adictivos*, 7, 166-186
- Piers, E. V. (1984). *Revised manual for the Piers-Harris children's self-concept scale*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Reigal, R., Videra, A., Parra, J.L. y Juárez, R. (2012). Actividad físico deportiva, autoconcepto físico y bienestar psicológico en la adolescencia. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 19-23.
- Roberts, J. E., Shapiro, A. M. y Gamble, S. A. (1999). Level and perceived stability of self-esteem prospectively predict depressive symptoms during psychoeducational group treatment. *British Journal of Clinical Psychology*, 38, 425-429.
- Rodríguez, A., y Fernández, A. (2005). Los componentes del bienestar psicológico y el autoconcepto físico de los adolescentes. En M. I. Fajardo, F. Vicente, A. Ventura, I. Ruiz, y J. A. del Barrio (Eds.). *Aportaciones psicológicas y mundo actual. Dando respuestas* (pp.465-480). Badajoz: Psicoex.
- Serra-Majem, L., Aranceta-Bartronaq, J., Ribas-Barba, L., Sangil-Monroy, M. y Pérez-Rodrigo, C. (2003). *El cribado del riesgo nutricional en pediatría. Validación del test rápido Krece Plus y resultados en la población española. En: Estudio enKid. Crecimiento y desarrollo*. Barcelona: Masson.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. y Stanton, J.C. (1976). Self concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Thomas, J. R. y Nelson, J. K. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Barcelona: Paidotribo.

LAS PRUEBAS COORDINATIVAS DE CONDICIÓN FÍSICA COMO PREDICTORAS DE PRÁCTICA DEPORTIVA FEDERADA

Juan José Pérez Soto, Eliseo García Cantó, Pedro Luís Rodríguez García,
Andrés Rosa Guillamón.
(Universidad de Murcia)

Introducción

La competencia motora (CM) ha sido considerada como posible determinante de la práctica de actividad física (AF) en jóvenes. Así, estudios recientes señalan una relación significativa entre la CM y los niveles de práctica de AF, siendo aquellos sujetos que registran peor CM los que menos práctica realizan (Vedul-Kjelsås, Sigmundsson, Stensdotter & Haga, 2012), propiciando que la motivación de los jóvenes hacia la práctica de AF disminuya (Raudsepp & Pall, 2006).

Dentro del constructo complejo de elementos predictores de la práctica de actividad física (AF) en adolescentes, muchos son los aspectos que se han tenido en cuenta desde tiempo atrás. Sin embargo, la coordinación motora (CM) y su relación con la práctica de actividad físico-deportiva en poblaciones jóvenes tan sólo ha sido analizada en algunos estudios recientes (Okely, Booth & Patterson, 2001; Cairney et al., 2005; Mata, 2008; Barnett et al., 2009; Lopes et al., 2011).

Adentrándonos en la CM y la práctica de AF, Ruiz, Mata y Moreno (2007), afirman que hay un porcentaje de alumnado con problemas coordinativos que les priva del disfrute de la práctica de AF y es necesario llevar a cabo programas que incidan en la mejora coordinativa de esos sujetos y el déficit acumulativo de AF que se detecta. En la misma línea, Rose, Larkin y Berger (1998) afirman que una baja CM puede propiciar que la motivación de los jóvenes hacia la práctica de AF disminuya.

En lo que se refiere al asociacionismo deportivo, los datos aportados por García Ferrando y Llopis (2010) señalan que un 40% de los jóvenes de 15 a 17 años que realizan práctica físico-deportiva, pertenece a alguna federación, compitiendo en torneos organizados por dichos organismos. Es preciso, que esta circunstancia, sea analizada a la luz de su posible influencia en la no práctica deportiva. La búsqueda de rendimiento en la formación deportiva escolar deja en el camino a gran cantidad de jóvenes maltrechos que se sienten incompetentes para practicar algún deporte, pudiendo ser este un motivo que explique el bajo asociacionismo deportivo. Respecto al género, estos mismos autores, indican que las mujeres presentan un nivel de practicante más bajo que los hombres.

García Ferrando y Llopis (2010), confirman el hecho de que existe una mayor nivel de practicantes que de afiliados en clubes o federaciones, es decir, nos encontramos en un país con un bajo nivel de asociacionismo deportivo, donde apenas existe relación entre el porcentaje de práctica deportiva, la población y el número de licencias federativas, ya que el deporte formalmente organizado no mantiene una relación proporcional con la práctica real y popular de ese deporte.

En la medición de las capacidades coordinativas reales en adolescentes, no se encuentran demasiados test explícitos de medición en esa población, sin embargo, dentro la batería de Condición Física y Salud- COFISA (Yuste y Rodríguez, 2002) se observa un bloque destinado a medir las mismas. Este bloque, compuesto por actividades de coordinación segmentaria y agilidad, fue el utilizado en el presente estudio.

En base a los elementos mencionados, el objetivo de la presente investigación es relacionar los niveles coordinativos de los adolescentes murcianos con la práctica deportiva federada.

Metodología

Muestra

En el presente estudio, se seleccionó una muestra aleatoria de 179 alumnos pertenecientes a los niveles educativos de Educación Secundaria Obligatoria

(E.S.O.) y Bachillerato de Molina de Segura. Procedimos a solicitar informe de consentimiento a los padres y tutores para poder encuestar y evaluar a los adolescentes, sin encontrar respuesta negativa alguna.

Instrumentos

En la presente investigación se han valorado los niveles de coordinación segmentaria y agilidad en adolescentes mediante las pruebas coordinativas de una batería de evaluación de la Condición Física y Salud-COFISA. Estos niveles se han analizado y comparado con la práctica deportiva federada obtenida a través de un ítem donde respondían de forma afirmativa o negativa a la pregunta ¿Formas parte de alguna asociación deportiva o club federado?

La batería COFISA, validada por Yuste y Rodríguez (2002), fue elaborada con el fin de obtener un instrumento útil que se adaptase con facilidad al entorno escolar. Está compuesta por diferentes test condicionales y coordinativos. Para la presente investigación se consideró oportuno emplear los test correspondientes a las capacidades coordinativas: test de lanzamiento-recepción, test de coordinación óculo-manual, test de coordinación óculo-pédica y el circuito de agilidad.

Dichas pruebas coordinativas obtuvieron adecuados coeficientes de fiabilidad y validez intra e interexplorador. De esta forma, en el test de agilidad se observó un coeficiente R intraclase de 0.99 como coeficiente de fiabilidad intraexplorador, y de 0.75 interexplorador. En el test de coordinación óculo-manual obtuvo coeficientes de fiabilidad R intraclase de 0.97 y 0.86 para las medidas intra e interexplorador respectivamente. En ambos, las pruebas de validez intra e interexplorador fueron positivas ya que, existiendo una gran variabilidad entre los registros, no hallaron diferencias significativas en las medidas intracasos.

En cuanto a la prueba de coordinación óculo-pédica, se recogieron adecuados coeficientes de fiabilidad intra e interexplorador (R intraclase de 0.96 y 0.85 respectivamente). Por último, el test de lanzamiento-recepción obtuvo adecuados coeficientes R intraclase para las pruebas inter e intraexplorador, siendo de 0.97 y 0.95 respectivamente. En estas dos últimas pruebas, la validez arrojó valores comprometidos ya que se observó cierta variabilidad

entre las medidas intracasos en las pruebas interexplorador. Sin embargo, la validez fue adecuada en las pruebas intraexplorador.

- *Protocolo de las pruebas coordinativas*

Cada prueba requería un protocolo y circuito fijado con el fin de obtener una medida precisa (Yuste y Rodríguez, 2002).

- *Circuito de Agilidad*

Se estableció un circuito empleando 8 picas, 6 de ellas introducidas en un cono, y dos cruzando a modo de valla con otras dos unidades cono-pica paralelas. Se situaron las 2 vallas una enfrente de otra a una distancia de 6 metros. Mientras que las otras dos picas restantes quedaban a la mitad del circuito una enfrente de forma lateral con una separación de 4 metros. El sujeto salía de detrás de la línea paralela a la primera valla y cuando pasaba la línea de llegada se detenía el cronómetro obteniendo una medida en segundos. Las normas para que la medida fuera válida eran que si se derribaba alguna unidad cono-pica se tenía que repetir el circuito tantas veces como fuera necesario.

- *Circuito de Coordinación Óculo-manual y Óculo-pédica*

Para trabajar la coordinación óculo-manual y óculo-pédica se estableció la misma distribución de conos y picas, ya que la dinámica del ejercicio era la misma. De esta forma se fijaron 6 conos con su respectiva pica separados 2 metros entre sí, y a lo largo de 10 metros. El sujeto se colocaba paralelo y tras la línea situada a la derecha del primer cono-pica e iniciaba el circuito teniendo que botar (en el caso de la coordinación óculo-pédica) o conducir con el pie (en el caso de la coordinación óculo-manual) en zig-zag lo más rápido posible entre los conos. Al sobrepasar el último cono-pica se detenía el cronómetro. Para que la medida fuera válida se tenía que repetir el circuito tantas veces como fuera necesario en caso de tocar o tirar alguna pica.

- *Test de Lanzamiento- Recepción*

En este test se dibujó un círculo en la pared de 40 cm. de radio, estando el centro del mismo a 1,60 cm. del suelo. Colocado el sujeto tras una línea pintada en el suelo a 1,50 de la pared, comienza a realizar lanzamientos con las dos manos sacando el balón desde el pecho con el objetivo de dar en el

centro del círculo. El investigador contaba tan sólo los golpes dados dentro del círculo durante 30 segundos.

Resultados

Práctica deportiva federada en función del sexo

Tras la aplicación de la prueba de Chi-cuadrado se puede observar que tan solo un 15´1% de la muestra están federados, mientras que el 84´9% restante no presentan la condición de federado. Se aprecia una asociación significativa ($\chi^2= 8´258$; $p < 0´005$) de la condición de estar federado al sexo masculino, donde se observa que casi un 25% de los chicos está federado que contrasta con el 7´6% del sexo femenino (Tabla 1).

Tabla 1. Práctica deportiva federada en función del sexo

		Federado			
			Si federado	No federado	Total
Sexo	Hombre	Recuento	20	67	87
		% de Sexo	23%	77.0%	100.0%
		% del total	11.2%	37.4%	48.6%
		Residuos corregidos	2.9	-2.9	
	Mujer	Recuento	7	85	92
		% de Sexo	7.6%	92.4%	100.0%
		% del total	3.9%	47.5%	51.4%
		Residuos corregidos	-2.9	2.9	
Total		Recuento	27	152	179
		% de Sexo	15.1%	84.9%	100.0%
		% del total	15.1%	84.9%	100.0%
$\chi^2= 8´258$; $p < 0.005$					

- *Niveles obtenidos en las capacidades coordinativas relacionados con la práctica deportiva federada*

Como se puede observar en la Tabla 2, la totalidad de los adolescentes con un nivel coordinativo bajo señalan no estar federados. Por otro lado, el 63% de los varones y mujeres que están federados consideran que tienen un nivel de coordinación alto.

Tabla 2. Nivel de coordinación segmentaria y agilidad y su relación con estar federado

			Federado		Total
			Si federado	No federado	
Nivel de coordinación	Bajo	Recuento	0	38	38
		% de nivel de coordinación	.0%	100.0%	100.0%
		% del total	.0%	21.2%	21.2%
		Residuos corregidos	-2.9	2.9	
	Moderado	Recuento	10	90	100
		% de nivel de coordinación	10%	90%	100.0%
		% del total	5.6%	50.3%	55.9%
		Residuos corregidos	-2.1	2.1	
	Alto	Recuento	17	24	41
		% de nivel de coordinación	41.5%	58.5%	100.0%
		% del total	9.5%	13.4%	22.9%
		Residuos corregidos	5.4	-5.4	
Total		Recuento	27	152	179
		% de nivel de coordinación	15.1%	84.9%	100.0%
		% del total	15.1%	84.9%	100.0%

$\chi^2= 31.043$; $p < 0.005$

- *Medía global de los test coordinativos en función de la práctica deportiva federada*

Teniendo en cuenta los valores registrados en los test coordinativos realizados, se ha establecido una media escalada de 0 a 10 tomando como referencia los valores de los deciles en los cuales quedan situados los sujetos, de tal forma que al máximo se asigna valor 10 y al mínimo 0.

En el análisis de la varianza correspondiente a los Test de coordinación (Tabla 3), podemos apreciar que los varones y mujeres que realizan práctica deportiva federada alcanzan valores significativamente más altos ($p < 0.005$) que aquellos sujetos que no realizan, alcanzando diferencias de más de dos puntos.

Tabla 3. Análisis de varianza correspondientes a los valores del test de coordinación en función de la práctica deportiva federada

Práctica federada	VARONES					MUJERES				
	N	media	Desv. Tip.	F	p-valor	N	media	Desv. Tip.	F	p-valor
SI	20	7,21	1,29	45,53	,000	7	7,03	1,24	8,79	,000
NO	67	4,71	1,49			85	4,92	1,84		
TOTAL	87	5,29	1,78			92	5,08	1,88		

- *Análisis de regresión de las capacidades coordinativas en función de la práctica federada*

En el análisis efectuado se puede observar como la variable de coordinación óculo-manual es la que predice de forma más significativa la práctica deportiva federada (Tabla 4).

Tabla 4. Regresión logística binaria que relaciona las variables correspondientes a las pruebas coordinativas y la práctica deportiva federada

		B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
a	Coordinación óculo-manual	,611	,220	7,697	1	,006	1,843
	Coordinación óculo-pédica	,068	,052	1,702	1	,192	1,070
	Lanzamiento-recepción	,278	,084	11,079	1	,001	1,321
	Agilidad	,252	,354	,508	1	,476	1,287
	Constante	-24,933	5,828	18,304	1	,000	,000

a. Variables introducidas

Discusión y conclusiones

En la presente investigación se han relacionado los niveles de coordinación segmentaria y agilidad con la práctica deportiva federada en adolescentes.

Nuestros resultados revelan que tan solo un 3.9% de las mujeres están federadas frente al 11.2% de los varones. Similares resultados son los aportados por Yuste (2005) en una muestra representativa de adolescentes de la Región de Murcia, donde encuentra que el 16% de los varones está

federado, mientras que el porcentaje de las mujeres es significativamente más bajo (5,7%). Estos datos coinciden con los referidos por García Ferrando quien, a través de sus encuestas sobre hábitos deportivos realizadas entre 1990 y 2000, muestra cómo los varones tienen mayor tendencia asociativa que las mujeres. En posteriores investigaciones (Hellín, 2003; García Ferrando y Llopis, 2010) también han constatado un descenso progresivo del asociacionismo deportivo con la edad.

Cuando la práctica deportiva adquiere unos niveles de competencia elevados y el sujeto participa en competición federada, se realiza un mayor volumen de actividad físico-deportiva y, por consiguiente, el nivel coordinativo de los sujetos es más elevado. Nuestros resultados confirman que, en el caso de los varones federados, encontramos una diferencia de las medias de 2,5 en los test coordinativos ($F=45,53$; $p<0.0005$). En el caso de la mujeres federadas encontramos una diferencia de 2,11 en los test coordinativos ($F=8,79$; $p<0.005$). De esa forma, se puede observar como los adolescentes (21,2%) con un nivel coordinativo global bajo se asocian significativamente a no estar federado.

Asumiendo que los resultados obtenidos se deben a que el hecho de estar federado implica una práctica de ejercicio físico semanal elevada, la cual se relaciona con una mejora de la condición física y de los parámetros coordinativos. Estos resultados coinciden con el estudio de Okely, Booth y Patterson (2001), donde los jóvenes australianos con mayores habilidades motoras eran los que más tiempo en actividades físicas organizadas empleaban. La predicción fue más fuerte en chicas que en chicos. En este estudio, el análisis de regresión múltiple mostraba que no se observaba relación entre la actividad física no organizada y las habilidades fundamentales de movimiento.

Como hallazgo más importante de la presente investigación, es preciso señalar que en las pruebas de regresión logística aplicadas, el test de coordinación óculo-manual ($\text{Exp. } \beta = 1,843$; $\beta = 0,611$) es el que predice con mayor intensidad la tendencia hacia la práctica deportiva federada.

Así, podemos constatar que la práctica deportiva federada, se relaciona

consistentemente con las capacidades coordinativas medidas a través de las pruebas de agilidad, lanzamiento-recepción, coordinación óculo-manual y óculo-pédica en sujetos adolescentes. De esta manera, aquellos escolares con unos niveles coordinativos superiores son los más activos en la realización de práctica deportiva federada.

Los sujetos que participan en competición federada responden positivamente al modelo de promoción deportiva existente en nuestro país, donde a todos aquellos que demuestran niveles de ejecución elevados se les aseguran actividades deportivas regulares y espacios de práctica. No obstante, los adolescentes que no participan de prácticas deportivas organizadas apenas disponen de ofertas de actividades ni espacios para la práctica no competitiva, siendo paradójicamente el grupo más numeroso. Por tanto, consideramos que es importante promocionar el deporte competitivo, ya que se ha demostrado que mejora la condición física de los adolescentes. No obstante, al margen del mismo, se debe realizar una planificación de la promoción deportiva que atienda las necesidades y motivaciones variadas de la mayoría de adolescentes que no realizan práctica deportiva federada, incorporando a los sujetos sedentarios y aquellos otros interesados por prácticas físico-deportivas de naturaleza recreativa.

Referencias bibliográficas

- Barnett, L. M., Morgan, P. J., Van Beurden, E. & Beard, J. R. (2008). Perceived sports competence mediates the relationship between childhood motor skill proficiency and adolescent physical activity and fitness: a longitudinal assessment. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5, 40.
- Cairney, J., Hay, J. A., Fought, B. E., Wade, T. J., Corna, L. & Flouris, A. (2005). Developmental coordination disorder, generalized self-efficacy toward physical activity, and participation in organized and free play activities. *The Journal of Pediatrics*, 147 (4), 515-20.

- García Ferrando, M. & Llopis Goig, R. (2011): *Ideal democrático y bienestar personal. Los hábitos deportivos en España 2010*. Madrid: Consejo Superior de Deportes y Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Hellín, P. (2003). *Hábitos físico-deportivos en la Región de Murcia: implicaciones para la elaboración del vitae en el ciclo formativo de Actividades Físico-Deportivas*. Tesis doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.
- Lopes, V. P., Rodrigues, L. P., Maia, J. A. & Malina, R. M. (2011). Motor coordination as predictor of physical activity in childhood. *Scandinavian Journal of Medicine Science Sports*, 21 (5), 663-669.
- Mata, E. (2008). *Factores psicosociales, fisiológicos y de estilo de vida en escolares de 11 a 14 años con y sin problemas evolutivos de coordinación motriz*. Tesis Doctoral. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Okely, A. D., Booth, M. L. & Patterson, J. W. (2001). Relationship of physical activity to fundamental movement skills among adolescents. *Med Sci Sports Exerc*, 33 (11), 1899–1904.
- Raudsepp, L. & Liblik, R. (2002). Relationship of perceived and actual motor competence in children. [Percept Mot Skills](#), 94, 1059-70.
- Rose, B., Larkin, D. & Berger, B. (1998). The Importance of Motor Coordination for Children's Motivational Orientations in Sport. *Physical Activity Quarterly*, 15(4), 316.
- Ruiz, L. M., Mata, E. & Moreno, J. A. (2007). Los problemas evolutivos de coordinación motriz y su tratamiento en la edad escolar: estado de la cuestión. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 18, 1-17.
- Vedul-Kjelsas, V., Sigmundsson, H., Stensdotter, A.K. & Haga, M. (2012) The relationship between motor competence, physical fitness and self-perception in children. *Child Care Health Dev.*, 38 (3), 394-402.
- Yuste, J. L. & Rodríguez, P. L. (2002). Fiabilidad intra e interexplorador y validez de pruebas de evaluación condicionales en escolares. *Actas del II Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte*. INEF: Madrid.

Yuste, J. L. (2005). *Influencia de la condición de estar federado, autopercepción de la competencia motriz y valoración de las clases de Educación Física sobre los niveles de Actividad Física Habitual en adolescentes escolarizados*. Tesis doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.

LA PENÍNSULA IBÉRICA MEDIEVAL EN LOS MANUALES DE TERCER CICLO DE PRIMARIA: NARRATIVA NACIONAL Y LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA

Jorge Sáiz Serrano¹, María Guillén García², Nicolás Martínez Valcárcel²

(¹Universitat de València, ²Universidad de Murcia)

Introducción

La historia escolar que presentaba la LOMCE en el proyecto del Real-Decreto del currículum de la nueva materia “Ciencias Sociales” de Educación Primaria, llegaba a apostar claramente por una nueva historia nacional. Desenterraba sin ambages los tópicos de la historia española como narrativa nacional: aunque “España” estaba presente desde la Prehistoria, era en la Edad Media cuando sucedía el proceso de “unificación territorial de España” fruto de la “Reconquista”. Esos contenidos defendían claramente la nacionalización del pasado histórico en aras a difundir un relato homogéneo de la historia peninsular. El Real-Decreto finalmente aprobado ha rectificado y no recoge esa narrativa nacional de la historia de España (véase más adelante TABLA 1). En la todavía vigente materia “Conocimiento del medio natural, social y cultural” los contenidos históricos no presentan una concreción tan detallada y nacionalizadora permitiendo interpretaciones más diversas en los manuales. ¿Cómo narran la Península Ibérica medieval los manuales de tercer ciclo de Primaria? ¿En qué medida están presentes tópicos identitarios sobre el pasado medieval peninsular?

Partimos en este trabajo de diferentes perspectivas de análisis del libro de texto, (Pingel, 2010, Valls, 2008, Martínez, Pineda y Valls, 2009, Martínez, 2012, Sáiz, 2011 y 2012) Entre ellas nos centramos en un análisis del contenido del manual escolar, en nuestro caso de los contenidos sobre la Península ibérica medieval en libros de texto de la materia “Conocimiento del medio natural, social y cultural” de 5º y 6º de Educación Primaria, tomando como muestra dos de las editoriales de mayor importancia en el territorio

nacional, SM y Santillana, y de amplia difusión en la Comunidad Valenciana y en la Región de Murcia. Nos interesa examinar esos contenidos desde el punto de vista informativo como reveladores de una determinada narrativa o visión del pasado histórico. Nos centramos en concreto, al igual que se planteó en estudios previos aplicados a libros de texto de 2º de Educación Secundaria (Sáiz, 2012), en la presencia de tópicos o estereotipos identitarios sobre la Península ibérica medieval, en concreto, el uso del concepto “reconquista”, el recurso a denominaciones políticas actuales (“España”) y el uso del mito de la convivencia de las tres culturas.

Las investigaciones sobre los usos públicos de la historia y la función de la enseñanza de la historia vienen señalando la estrecha relación que ésta tiene con el nacionalismo y los procesos de construcción de identidades nacionales. Los contenidos históricos escolares, es decir, la historia que se prescribe enseñar en los currículos y en los manuales que desarrollan dichos currículos, comparten los rasgos propios de una narrativa nacional o relato histórico del pasado de la nación como comunidad imaginada (Carretero, 2011; Carretero et al. 2012 y 2013). Se trata de una realidad que también viene siendo constatada para la historia escolar en España (López Facal, 2008, 2009, 2010; Álvarez Junco, 2013). La historia escolar española ha venido reproduciendo tradicionalmente una narrativa nacional con elementos comunes y característicos. Entre ellos, por lo que hace referencia al periodo medieval, destaca la consideración de la expansión cristiana sobre el territorio musulmán como un proceso de unificación territorial y gestación de España. La creación historiográfica y política del concepto de “Reconquista” a finales del XIX (Ríos Saloma, 2011) es el reflejo más importante de esta representación nacionalizada del pasado peninsular. De esta forma, la expansión cristiana como “Reconquista y Repoblación” se erigen como auténticos metatratos y mitos fundacionales de la identidad española. Paralelamente se considera al territorio y periodo de dominación musulmán, a al-Ándalus, desde una perspectiva secundaria, más en términos culturales, como periodo de convivencia multicultural y de esplendor cultural (artístico-científico, etc.). Los manuales de historia escolar, al menos en Educación Secundaria, privilegian un conocimiento declarativo del cambio político en el escenario peninsular, una

sucesión de etapas y espacios políticos de al-Ándalus a los diferentes reinos cristianos, recurriendo a la construcción historiográfica de la *Reconquista*, un concepto imbuido de contenido identitario, como origen de identidades nacionales actuales, valencianos, españoles, etc. (Sáiz, 2012). La historiografía medieval actual no ha logrado desterrar el término “Reconquista” de sus estudios, excepto una minoritaria crítica (Manzano, 2010). Se defiende la polisemia y a la vez la utilidad del concepto “Reconquista” para caracterizar la expansión y conquista cristiana sobre los territorios islámicos peninsulares, reconociendo su naturaleza de justificación ideológica *a posteriori* pero sin haber creado un término alternativo (García-Fitz, 2010; Ríos Saloma, 2013). Ahora bien es un error pensar que el concepto ya ha quedado desprovisto de sus originarios significados patrióticos creados en el siglo XIX: siguen profundamente arraigados como confirma el uso del término por políticos y divulgadores conservadores. La pervivencia historiográfica del término “Reconquista” encuentra perfecto acomodo en el nacionalismo banal (Billig, 2006) español, dominante en la cultura popular y en el grueso del mundo académico. Esa sea quizás la verdadera causa de su pervivencia disciplinar, entre la mayor parte de la historiografía, pero también escolar, al menos en educación secundaria. ¿Ocurre igual en el currículo y los manuales de Educación Primaria?

Metodología

Siguiendo la clasificación de la tipología de investigación de Salkind (2009), este trabajo, un estudio comparativo de los contenidos históricos sobre la Península ibérica medieval en los libros de texto seleccionados, se enmarca dentro de las investigaciones no experimentales de tipo descriptivo, pues su propósito es conocer y describir las características de una realidad: cómo se presenta y relata la Península ibérica medieval en los manuales de Conocimiento del Medio de quinto y sexto curso de Primaria de la Región de Murcia y la Comunidad Valenciana, es decir, cómo desarrollan los manuales los contenidos que prescribe el currículo. Los objetivos de esta investigación son, pues:

- Conocer la extensión respectiva en los manuales escolares de los contenidos medievales referidos a reinos cristianos y al-Ándalus.
- Comprobar la presencia de los términos “España” y “reconquista” en los libros de texto.
- Analizar el tratamiento del islam y de la convivencia entre culturas realizado en los libros de texto.

Antes de abordar dichos objetivos, examinemos brevemente el currículo del área de Conocimiento del Medio, concretamente los contenidos de Historia medieval peninsular del área de Conocimiento del Medio, vigentes en la Región de Murcia y la Comunidad Valenciana, fruto de la LOE en 2007). Pero también presentamos la configuración de dichos contenidos en la nueva asignatura “Ciencias Sociales” de Primaria de la LOMCE, tanto en el proyecto de Real-Decreto de currículum (presentado on-line en la web del Ministerio de Educación en diciembre de 2013) como en el Real-Decreto de currículum finalmente aprobado (BOE nº 52 de 1 de marzo de 2014). Recogemos toda la información en la tabla número 1 siguiente.

Como podemos observar, se trata de una mera enumeración de temas a tratar pero sin ofrecer indicaciones de cómo hacerlo. Debido a esta ambigüedad, cada una de las editoriales puede realizar una interpretación diferente de los contenidos curriculares, dando lugar a diferencias significativas en el tratamiento y la presentación de la información en los libros de texto (Guillén, 2013). Lo que sí que se puede constatar en el currículo LOE es la consideración y presencia del término “España” para el periodo medieval así como del fenómeno “Reconquista” y la “convivencia entre culturas”, estereotipos de la narrativa nacional española también presentes en el currículo de Secundaria (Sáiz, 2012). Una parte de esos tópicos desaparece de forma significativa en los enunciados finalmente aprobados con la LOMCE (no consta ni España, ni Reconquista), a pesar de que en su proyecto anunciado en diciembre de 2013 no sólo persistían sino que se intensificaban, profundizando en dicha narrativa nacional: fijémonos en el epígrafe titulado “Explica las fases más importantes del proceso de reunificación territorial en España en la Edad Media”. El viraje experimentado por los contenidos, desde

proyecto al documento finalmente aprobado, en este y otros contenidos, merecería un estudio más en profundidad que no haremos aquí.

Tabla 1. La Península ibérica medieval en los contenidos curriculares de Educación Primaria (2007-2014)

Currículum LOE Región de Murcia (2007)	Currículum LOE Comunidad Valenciana (2007)	Proyecto Real- Decreto LOMCE (diciembre 2013)	Real-Decreto Currículum LOMCE (febrero 2014)
<p>“España en la Edad Media: procesos de formación e integración política. La Reconquista. Arte y cultura de los reinos cristianos y al-Ándalus. Principales hechos históricos en el Reino de Murcia”. (BORM, 2007: 26399).</p>	<p>“España en la Edad Media: procesos de formación e integración política. La Reconquista. Arte y cultura de los reinos cristianos y de al-Ándalus. La Edad Media en la Comunitat Valenciana: Jaime I y la formación del Reino de Valencia”. (DOCV, 2007: 30294).</p>	<p>“España en la Edad Media: el reino visigodo. Al-Ándalus, su legado cultural. Los reinos cristianos: la reconquista. La convivencia de las tres culturas: musulmana, judía y cristiana. Explica las fases más importantes del proceso de reunificación territorial en España en la Edad Media. Localiza en el espacio y el tiempo los hechos fundamentales de la Historia de España en la Edad Media.(web MCED, diciembre 2013)</p>	<p>“Los Reinos Peninsulares en la Edad Media Identifica los rasgos distintivos de las culturas que convivieron en los Reinos Peninsulares durante la Edad Media describiendo la evolución política y los distintos modelos sociales”. (BOE, 2014: 19377).</p>

En este trabajo, como hipótesis previas, podemos indicar que sería previsible un seguimiento estricto, como ocurre en los manuales de secundaria, de la prescripción de contenidos curriculares como “España en la Edad Media: procesos de formación e integración política. La Reconquista. Arte y cultura de los reinos cristianos y de Al-Ándalus”. Podríamos encontrar, por tanto, una nacionalización del pasado medieval presentado en los manuales y el recurso

al término Reconquista, tal y como ocurre en los manuales de 2º ESO. Igualmente sería previsible encontrar un tratamiento secundario del Islam peninsular respecto al más detallado desarrollo de los contenidos de los reinos ibéricos cristianos así como un acercamiento al tópico de la convivencia entre culturas.

Resultados

Tras realizar el análisis comparativo correspondiente en cada uno de los ocho libros de texto, recogemos los resultados de esta investigación en las tablas siguientes. En ellas señalamos la presencia de cada uno de los ítems en estudio en los manuales seleccionados de las editoriales SM y Santillana. Los indicadores en estudio son: el equilibrio en el tratamiento de reinos cristianos y al-Ándalus, el uso de los términos España y Reconquista y la convivencia entre culturas. Cada uno se desarrolla en los siguientes subapartados.

Equilibrio en el tratamiento de reinos cristianos y al-Ándalus

En primer lugar, presentamos el tratamiento dado en los libros de texto tanto a los reinos cristianos como al-Ándalus, contabilizando las páginas respectivas. En la tabla número 2 se muestra la información relativa a la Región de Murcia, basado en el trabajo de Guillén (2013), seguido, en la tabla número 3 de la distribución de contenidos en páginas de los libros de texto de la Comunidad Valenciana.

Tabla 2. Tratamiento cuantitativo de los reinos cristianos y al-Ándalus en los libros de texto de 5º y 6º curso de las editoriales SM y Santillana en la Región de Murcia

		5º SM	6º SM	5º Santillana	6º Santillana
Tratamiento cuantitativo de los reinos cristianos y al-Ándalus	Reinos cristianos	2	1	6	2
	Al-Ándalus	2	1	5	2

Tabla 3. Tratamiento cuantitativo de los reinos cristianos y al-Ándalus en los libros de texto en análisis de la Comunidad Valenciana

		5º SM	6º SM	5º Santillana	6º Santillana
Tratamiento cuantitativo de los reinos cristianos y al-Ándalus	Reinos cristianos	2	1	6	2
	Al-Ándalus	3	1	5	2

La conclusión que extraemos de los datos que ofrecen dichas tablas es la presencia igualada de información en cuanto a páginas de los reinos cristianos y al-Ándalus. Únicamente se presenta más información de al-Ándalus en el libro de texto de quinto curso de la editorial SM en la Comunidad Valenciana. Por su parte, los reinos cristianos disponen de en una página más en los libros de quinto curso de la editorial Santillana tanto en la Región de Murcia como en la Comunidad Valenciana.

Uso de los términos España y Reconquista

Respecto a la presencia de los términos “España” y “Reconquista” en los libros de texto de quinto y sexto curso de las editoriales SM y Santillana observamos una realidad común. Tanto para los manuales de la Región de Murcia (Guillén, 2013) como para los de la Comunidad Valenciana, en ninguno de los libros de texto aparecen estos términos, sino que se nombra a “España” con las denominaciones “Península” o “Península Ibérica”; por su parte el término “Reconquista” no aparece y en su lugar figura significativamente las expresiones “conquista del territorio” o “expansión de fronteras”.

Convivencia entre culturas

Para finalizar, la presencia de la convivencia entre culturas en los libros de texto en análisis queda referida en la tabla número 4, los resultados de nuestra búsqueda en los libros de texto de la Región de Murcia y, en la número 5, los de la Comunidad Valenciana.

Tabla 4. Presencia de la convivencia entre culturas en los libros de texto analizados de la Región de Murcia

		5° SM	6° SM	5° Santillana	6° Santillana
Convivencia entre culturas	Península Ibérica			X	X
	Región de Murcia				

Tabla 5. Presencia de la convivencia entre culturas en los libros de texto analizados de la Comunidad Valenciana

		5° SM	6° SM	5° Santillana	6° Santillana
Convivencia entre culturas	Península Ibérica	X		X	X
	Comunidad Valenciana				

Como puede observarse, la única diferencia reside en la presencia de la convivencia entre culturas en el libro de texto de quinto curso de SM, no siendo así en la Región de Murcia.

La presencia de la convivencia entre culturas de los libros de quinto y sexto de la editorial Santillana tanto en la Comunidad Valenciana como en la Región de Murcia se refiere a la “tolerancia” de los musulmanes con los cristianos y los judíos (Etxebarria et al, 2009; Etxebarria, et al, 2009). Concretamente, el libro de sexto de Santillana utiliza las palabras “convivencia entre musulmanes, cristianos y judíos” (Etxebarria, et al, 2009; Etxebarria et al, 2006).

Por otro lado, en el libro de quinto curso de la editorial SM de la Comunidad Valenciana se puede leer la convivencia los musulmanes con los cristianos que habitaban en al-Ándalus (Meléndez et al, 2006).

Como se puede observar, las referencias a la convivencia entre culturas son escasas, pues solo se menciona en dos ocasiones en los cuatro libros de texto de la Región de Murcia, y en tres en la Comunidad Valenciana.

Discusión y conclusiones

Resulta sorprendente la forma diferente de interpretar los contenidos del currículo que tienen los manuales escolares en Educación Primaria y en Secundaria. Constatamos cómo ante un mismo enunciado curricular en Primaria y en Secundaria, que significativamente menciona prescribe la denominación como “Reconquista” a la expansión cristiana sobre al-Ándalus, los manuales de Conocimiento del Medio de 5º y 6º de Primaria de las editoriales analizadas (SM y Santillana) evitan el uso de dicha terminología, a diferencia de lo que ocurre en los manuales de Secundaria. Ocurre lo mismo ante la denominación de “España” a la Península ibérica medieval, significativamente ausente en los manuales de Primaria examinados, pero también en los de otras editoriales (Edelvives, Vicens Vives), optando por los términos “Península ibérica” y respectivamente reinos cristianos y al-Ándalus.

Esas diferencias en la forma de interpretar los contenidos históricos curriculares quizás deriven de dos posicionamientos diferentes. Parece como si en los manuales de Secundaria tenga mayor peso la vertiente propiamente disciplinar, con una mayor carga académico-historiográfica en los contenidos históricos escolares presentes. Por el contrario, en los manuales de Primaria todavía pervive una interpretación más libre y global de los contenidos, sin un seguimiento tan disciplinar, lo que indirectamente lleva a realizar una lectura con menores tópicos identitarios.

Lo que parece evidente es que la historia escolar viene siendo y será un escenario privilegiado para usos públicos y políticos de la historia, entre ellos, como todavía ponen de relieve las actuales autoridades educativas conservadoras, la difusión de un relato nacional y homogéneo, de una determinada narrativa nacional de la historia de España.

Referencias bibliográficas

Álvarez Junco, J. (coord.), (2013), *Las historias de España. Visiones del pasado y construcción de identidad*, vol. 12 Historia de España, Fontana, J., Villares, R. (dir.), Madrid: Crítica-Marcial Pons.

Billig, M. (2006), *Nacionalisme banal*, València-Catarroja: Afers, PUV.

- Carretero, M. (2011), *Constructing Patriotism. Teaching History and Memories in Global Worlds*, Charlotte: Information Age Publishing.
- Carretero, M, Asensio, M. y Rodríguez-Moneo, M^a (ed.), (2012), *History Education and the Construction of National Identities*, Charlotte: Information Age Publishing.
- Carretero, M. Castorina, J.A. et al. (2013), La construcción del conocimiento histórico, *Perspectiva Educativa*, año 22, 39, 13-23.
- Decreto 111/2007 de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana*. Publicado en Diari Oficial Comunitat Valenciana (DOGV), nº5562 de 24 de julio.
- Decreto 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. Publicado en Boletín Oficial de la Región de Murcia (BORM), nº211 de 12 de septiembre.
- Etxebarria, L., Gragera, R., Medina, J.I., Moral, A., Siles, M. y Zarzuelo, C. (2009). *Conocimiento del Medio. 6º de Primaria. Tercer trimestre. Región de Murcia*. Madrid: Santillana.
- Etxebarria, L., Gragera, R., Medina, J.I., Moral, A., Siles, M. y Zarzuelo, C. (2006). *Coneixement del medi. 6º de Primària. Tercer trimestre. Comunitat Valenciana*. Madrid: Santillana.
- Etxebarria, L., Medina, J.I., Moral, A. y Pérez, A.I. (2009). *Conocimiento del Medio. 5º de Primaria. Tercer trimestre. Región de Murcia*. Madrid: Santillana.
- Etxebarria, L., Medina, J.I., Moral, A., Pérez, A.I. y March, L. (2009). *Coneixement del medi. 5º de Primària. Tercer trimestre. Comunitat Valenciana*. Madrid: Santillana.
- Fraile, R., Pallol, R., San Andrés, J., Oro, B., Cáliz, S. y Pérez, N. (2009). *Conocimiento del Medio. 5º de Primaria. Región de Murcia. Unidades 11-15*. Madrid: SM.

- Fraile, R., Pallol, R., San Andrés, J., Oro, B., Cáliz, S. y Pérez, N. (2009). *Conocimiento del Medio. 6º de Primaria. Región de Murcia. Unidades 11-15*. Madrid: SM.
- García Fitz, F. (2010), *La Reconquista*, Granda: Universidad de Granada.
- Guillén, M. (2013), *La Edad Media en los manuales de tercer ciclo de Educación Primaria*, Trabajo Final de Grado Universidad de Murcia: inédito.
- López Facal, R. (2008) Identificación nacional y enseñanza de la historia (1970-2008), *Historia de la Educación*. 27, 171-193.
- López Facal, R. (2009), Sobre la enseñanza de la historia en los siglos XIX y XX, en Jannué, M. (ed.) *Pensar històricament*. Valencia. Universitat València, 57-87.
- López Facal, R. (2010), Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional, *Clio y Asociados: La Historia Enseñada*, 14, 9-33.
- Manzano, E. (2010): *Épocas medievales* vol. 12 Historia de España, Fontana, J., Villares, R. (dir.), Madrid: Crítica-Marcial Pons.
- Martínez, N. (2012), El uso de los manuales escolares de historia de España. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 48-58.
- Martínez, N., Valls, R. y Pineda, F. (2009), El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE), *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 23, 3-35.
- Meléndez, I., García, M., Herrero, E. y Hernández, J. (2006). *Conocimiento del Medio. 5º de Primaria. Comunidad Valenciana*. Madrid: SM.
- Meléndez, I., García, M. y Pallol, R. (2006). *Conocimiento del Medio. 6º de Primaria. Comunidad Valenciana*. Madrid: SM.
- Proyecto de Real-Decreto de Currículo Básico de la Educación Primaria, de la Educación Secundaria y del Bachillerato, 10 de diciembre 2013*, publicado en web del MECD (<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano->

mecd/participacion-publica/curriculo-basico.htm, consultado en enero 2014)

Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, París/ Braunschweig: UNESCO.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, publicado en el Boletín Oficial del Estado (BOE), nº 52, de 1 de marzo de 2014, 19349-19420

Ríos Saloma, M. (2011): *La Reconquista. Una construcción historiográfica (siglos XVI-XIX)*, Madrid: Marcial Pons.

Ríos Saloma, M. (2013): *La Reconquista en la historiografía española contemporánea*, Madrid: Sílex.

Salkind, N. (2009). *Exploring Research*. New Jersey: Pearson Education.

Sáiz, J. (2012), La Península ibérica medieval y las identidades en los libros de texto de Historia de 2º de ESO *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 67-77.

Valls, R. (2007), *Historiografía escolar española: siglos XIX-XX*, Madrid: UNED

ACOSO CIBERNÉTICO EN ESCOLARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA: TECNOLOGÍAS Y ÉXITO ACADÉMICO¹

Ana M. Giménez, Javier J. Maquilón, Pilar Arnaiz Sánchez

(Universidad de Murcia)

Introducción

La asiduidad con que niños y jóvenes hacen uso diario de las tecnologías no sólo ha ido en aumento en los últimos años, sino que éstas se encuentran perfectamente integradas en su vida cotidiana (Garitaonandia, Fernández y Oleaga, 2005, Ochaita, Espinosa y Gutiérrez, 2011), convirtiéndose en un elemento fundamental y condicionador de sus procesos de socialización. Esta frecuencia de acceso se transforma, en ocasiones, en la necesidad de estar conectados en todo momento lo que puede provocar el desarrollo de conductas adictivas, consumo excesivo, acceso a contenidos inapropiados, falta de privacidad e intimidad o cyberbullying (Garmendia, Garitaonandia, Martínez y Casado, 2012; Guan y Subrahmanyam, 2009; Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación -INTECO, 2011).

Haciendo una breve descripción de los usos que los menores hacen de las TIC, Garitaonandia et al. (2005) resaltaban que la mayor parte de los aparatos tecnológicos del hogar tienen una finalidad lúdica, siendo quizás el ordenador el que presenta una función más académica (realizar trabajos, estudiar o buscar información). El consumo diario de la televisión superaba las dos horas en días de semana y las tres horas en fines de semana, focalizándose el consumo preferente en la franja nocturna de las 22-24horas (Ochaita et al., 2011). Respecto a Internet, un 21.3% dedica 3 o más horas a la conexión diaria (Ochaita et al., 2011). Entre sus usos destaca el acceso a las redes sociales,

¹ Ayuda concedida del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte por la beca FPU a la primera autora (AP2010-2643) y del proyecto I+D (EDU2011-26765) subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación

habiéndose comprobado la relación existente entre el uso de las mismas y el tiempo de conexión a Internet y otras tecnologías (Bringué y Sádaba, 2011). Respecto a la telefonía móvil, y en concreto los *smartphones*, la edad de la primera adquisición se ha reducido a los 13 años, siendo su uso principal de tipo comunicativo (llamadas un 91.3% y envío de SMS un 90.8%), al mismo tiempo que las posibilidades de Internet favorecen un acceso cada vez más asiduo a las redes sociales (54.3%) (INTECO, 2011).

Con este panorama es de esperar que los peligros a los que se enfrentan los menores sean cada vez mayores, considerando el hecho de que la mayor parte de la conexión a las TIC se hace en solitario (Bringué y Sádaba, 2011) y en muchas ocasiones sin una correcta supervisión parental (Ochaita et al., 2011). Uno de estos peligros es el *cyberbullying*, también conocido como “ciberacoso” (Félix, Soriano, Godoy y Sancho, 2010) o “acoso cibernético” (Mendoza, 2012). Supone un acto de abuso de poder y agresión por el que un individuo o grupo violenta de forma repetida en el tiempo a una víctima que no puede defenderse por sí misma utilizando los medios electrónicos (Slonje, Smith y Frisén, 2013; Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell y Tippet, 2008). Actualmente se están sucediendo otras formas de mayor gravedad como son el *sexting*, consistente en la toma de imágenes desnudas o muy sugerentes de sí mismo y su posterior envío a modo de amenaza o chantaje (Fajardo, Gordillo y Regalado, 2013); y el *happy slapping*, donde una víctima es violentada mientras se la fotografía o filma en vídeo para posteriormente compartirlo en la red (Smith et al., 2008).

Aunque el *cyberbullying* tiene características similares con el *bullying* tradicional (Beran y Li, 2007; Raskauskas y Stoltz, 2007), presenta otros elementos que le confieren entidad propia como es: el anonimato, la mayor repercusión social de las agresiones por estar abierto a una audiencia mucho más amplia, y la mayor permanencia en el tiempo de las agresiones (Kowalski, Limber y Agatston, 2010). Todo esto logra situarlo como una problemática de primer orden en las agendas educativas de los países por su peligrosa expansión entre los niños y adolescentes (Garaigordobil, 2011; Li, 2007; Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008; Patchin e Hinduja, 2006), aparte

del grave impacto psicológico y social que se deriva del mismo (Garaigordobil, 2011; Slonje et al., 2013; Smith et al., 2008; Tokunaga, 2010).

Por otro lado, numerosos estudios han venido relacionando el cyberbullying con las variables sexo, edad y éxito académico (Cole, 2010; Dehue, Bolman y Völink, 2008; Félix et al., 2010; Li, 2007; Patchin e Hinduja, 2006; Raskauskas y Stoltz, 2007; Slonje et al., 2013; Smith et al., 2008; Tokunaga, 2010), aunque los resultados se muestran discrepantes en sus conclusiones. En el caso de la variable género, mientras algunas investigaciones no apuntan diferencias en la implicación en cyberbullying (Cole, 2010; Patchin e Hinduja, 2006; Smith et al., 2008), otras encuentran una mayor representación de chicos en ciberagresión (Félix et al., 2010; Li, 2007), frente a la chicas como cibervíctimas (Dehue, Bolman y Völink, 2008; Li, 2007). Respecto a la edad sucede de forma similar. En el estudio de Cole (2010), se aprecia relación curvilínea en el cyberbullying, ya que los estudiantes en plena adolescencia (13-15 años) muestran mayores índices de implicación que los de edades inferiores, hecho que también se aprecia en estudios posteriores (Raskauskas y Stoltz, 2007; Slonje et al., 2013; Tokunaga, 2010).

En cuanto al rendimiento académico la relación es aún más compleja. Li (2007) encontraba que el bajo rendimiento estaba relacionado con conductas agresivas. Sin embargo, esta relación no era causal, sino sólo aventuraba la posible influencia que sobre el rendimiento tiene la participación en agresión y victimización, como también han mostrado otros estudios (Pérez, Álvarez, Molero, Gázquez y López, 2011). Un ejemplo de ello lo recogen García et al. (2010), cuando explican que tanto ciberagresores como cibervíctimas presentan un rendimiento académico (autopercebido) medio-bajo. También se ha constatado un descenso del rendimiento académico en víctimas de ciberacoso debido al estado de ansiedad, escasa concentración e inseguridad derivados de esta experiencia (Beran y Li, 2007; Tokunaga, 2010). Entre estudiantes españoles, Avilés (2010) observó mayores niveles de cibervictimización en sujetos con mejores resultados; ii) diferencias por género siendo los chicos con mayor éxito académico más víctimas que las chicas, y iii) peor logro escolar en agresores-victimizados, sobre todo en chicas, frente al resto de roles.

Sin duda, lo aportado hasta el momento pone en cuestión las relaciones que los menores establecen con y a través de las TIC, exponiéndose a múltiples riesgos, entre ellos, el cyberbullying. Por tanto, la presente investigación contribuye a enriquecer el conocimiento sobre la existencia de este fenómeno, y su relación con las variables género y éxito académico de los escolares. Los objetivos específicos establecidos para tal fin son:

1. Analizar la accesibilidad y los usos que los escolares hacen de las tecnologías, y su relación con las dinámicas de cyberbullying
2. Analizar la participación en cyberbullying según el sexo
3. Analizar la relación existente entre éxito académico y cyberbullying

Método

Muestra

La muestra estuvo compuesta por un total de 561 escolares de 6º curso de Primaria de un total de 25 centros educativos de titularidad pública ($N=355$), concertada ($N=163$) y privada no concertada ($N=43$) de la Región de Murcia. El 54.2% de los participantes eran chicos. La selección responde al criterio de muestreo aleatorio estratificado (Casal y Mateu, 2003), considerando la estimación proporcional de muestra de escolares matriculados según las comarcas que conforman la Región de Murcia.

Variables

Las variables dependientes de nuestro estudio fueron las siguientes:

- *Propiedad de móvil y ordenador*: Identifica a los menores que poseen un teléfono móvil propio y tienen acceso a un ordenador en el hogar.
- *Accesibilidad a las TIC*: Analiza la frecuencia de uso diario del móvil y el ordenador desde menos de 2h/día, 2-4h/día, 4-7h/día, a más de 7h/día.
- *Usos del móvil y el ordenador*: Describe los diferentes usos que los menores hacen del móvil (ej.: “llamadas”, “envío de SMS”, “WhatsApp”) y del ordenador (“buscar información”, “chatear”, “jugar”, “acceder a redes sociales”).

- *Implicación en cyberbullying*: Los menores se identifican como agresores o víctimas de ciberacoso, especificando de qué forma se encuentran implicados de acuerdo a la clasificación de las formas de cyberbullying propuesta por Willard (2007).
- *Éxito académico autopercebido*: Los estudiantes se sitúan a sí mismo en cuatro niveles, desde 1= rendimiento muy bajo (“suspendo todas/casi todas las asignaturas”) a 4=muy alto (“apruebo todas con nota”).

Como variables independientes moderadoras se escogió el sexo (chico/chica) de los participantes

Instrumento

La recogida de información se realizó a partir del cuestionario de autoinforme “*Cuestionario Cyberbull*” (ver versión corta en Giménez, Arnaiz y Maquilón, 2013), compuesto por cinco secciones: a) “Tu relación con las tecnologías”, b) “Tu relación con los compañeros en el centro”, c) “Tu relación con los compañeros por el móvil y el ordenador”, d) “Actuaciones ante el acoso a través de las tecnologías”, y e) “Conocimiento de situaciones de acoso”. Al final del mismo se incluía un apartado de información sociodemográfica con las variables: sexo, edad, curso, nacionalidad, nivel de estudios de los padres y participación en programas de apoyo educativo.

Procedimiento

Tras el contacto telefónico con los centros educativos, y confirmada su participación en la investigación, se concertaron citas para la visita del investigador a cada centro y la aplicación del instrumento al alumnado. Las sesiones tuvieron una duración entre 25-30 minutos, con instrucciones previas para su cumplimentación. Finalizada la recolección de los datos, se llevó a cabo la creación de la matriz de datos y el análisis de los mismos con el paquete estadístico SPSS 21.0.

Resultados

En relación al primer objetivo en el que se analizó la accesibilidad y los usos de las TIC, se comprobó que el 76.6% de los escolares de 6º de Primaria disponía

de un teléfono móvil propio de los que un 45.6% confirmaba tener acceso a internet con él. Por su parte, el ordenador se usaba masivamente ya que un 94.8% disponía de uno, pudiendo acceder a Internet desde el mismo (92.7%). En cuanto al tiempo de dedicación diaria al móvil y el ordenador, un 41.5% de los menores le dedicaba menos de dos horas, mientras que la mayor parte de ellos (53.8%) los usaba entre dos y siete horas, con un restante 4.7% que le dedicaba más de siete horas diarias. Aunque son los chicos quienes accedían con mayor asiduidad diaria al móvil y al ordenador, las diferencias en función del sexo no fueron significativas, $t(552) = .59, p = .552$.

Respecto a los usos del móvil y el ordenador (Tabla 1), los escolares usaban el móvil principalmente para llamar, seguido de jugar y enviar mensajes (SMS o WhatsApp). Se apreciaron diferencias significativas por sexo a favor de las chicas en llamadas ($Z = -2.13, p = .033$) y envío de mensajes ($Z = -3.09, p = .002$), mientras que los chicos optan por el WhatsApp ($Z = -2.36, p = .018$). En cuanto al ordenador, se usaba preferentemente para enviar email y acceder a las redes sociales. Los chicos acceden más que las chicas pero las diferencias entre ambos sexos no fueron significativas. Donde sí aparecieron fue en las opciones referidas a usar el ordenador para estudiar ($Z = -4.70, p = .000$) o buscar información ($Z = -3.33, p = .001$), más propio de las chicas.

Al analizar la correlación entre la accesibilidad diaria a las TIC y la implicación en cyberbullying, se observaron relaciones significativas cuando las agresiones son del tipo sonsacamiento vía móvil (revelar información comprometida de la víctima) ($r = .630, p = .028$), y cuando infieren amenazas a la víctima utilizando el ordenador ($r = .543, p = .036$). Por el contrario, la denigración vía ordenador no correlacionaba con acceder de forma más asidua a las TIC ($r = .032, p = .911$) o incluso la suplantación de la personalidad lo hace de forma negativa ($r = -.050, p = .860$). En el caso de las víctimas, destacamos la relación existente entre la accesibilidad a las TIC y ser objeto de ostracismo (exclusión de chats, foros o páginas webs grupales) ($r = .398, p = .006$). A nivel global, se obtuvieron correlaciones significativas entre la accesibilidad a las TIC y la implicación en cyberbullying desde la posición de agresores ($r = .635, p = .011$), y de víctimas ($r = .299, p = .039$).

Tabla 1. Descriptivos de los usos del teléfono móvil y el ordenador

	<i>M(DT)</i>	<i>Z</i>		<i>M(DT)</i>	<i>Z</i>
<i>Usos del móvil</i>			<i>Uso del ordenador</i>		
Llamar	3.02 (1.16)	-2.13*	Estudiar	2.99 (1.19)	-4.70*
SMS	2.08 (1.07)	-3.09*	Buscar información	2.60 (1.23)	-3.33*
MMS	1.31 (0.73)	-.33	Jugar	3.04 (1.32)	-1.86
WhatsApp	2.08 (1.55)	-2.36*	Chatear	3.09 (1.53)	-1.35
Jugar	2.72 (1.30)	-1.32	Email	2.27 (1.33)	-1.91
Navegar	2.25 (1.48)	-2.78*	Redes Sociales	3.21 (1.68)	-1.59
Email	1.39 (0.99)	-2.35*			

En el segundo objetivo se analizaron los diferentes roles de participación en cyberbullying y su relación con el género (Tabla 2). Del total de la muestra, se encontró 9.7% de implicación activa (7% corresponde a victimización y 2.7% a ciberagresión), siendo mayor el número de agresores-victimizados que el de aquellos que se reconocen solamente como acosadores. Al realizar una Chi-cuadrado se constata que la implicación en dinámicas de cyberbullying no está asociada significativamente con el género ($\chi^2(3) = .87, p = .834$).

Tabla 2. Roles implicados en cyberbullying y distribución por género

	<i>N</i>	Hombres	Mujeres
No implicados	507 (90.4%)	276 (90.8%)	231 (89.9%)
Cibervíctimas	39 (7%)	20 (6.6%)	19 (7.4%)
Ciberagresores	6 (1.1%)	4 (1.3%)	2 (0.8%)
Ciberagresores victimizados	9 (1.6%)	4 (1.3%)	5 (1.9%)
Total	561 (100%)	304 (54.2%)	257 (45.8%)

Centrándonos sólo en la ciberagresión, el perfil de agresor es predominantemente de chicos, aunque las diferencias respecto al sexo no resultaron significativas ($\chi^2(1) = .005, p = .946$). En el caso de las víctimas, existen porcentajes similares en chicos y chicas (51.3% y 48.7%, respectivamente), no siendo las diferencias significativas ($\chi^2(1) = .371, p = .542$).

En cuanto a los medios empleados para acosar, el ordenador (100%) se impone frente al móvil (60%) tanto para ejercer el acoso, como cuando se recibe (68.8% vía móvil, 95.8% vía ordenador).

En el último objetivo se analiza la relación entre participar en cyberbullying y el rendimiento académico autopercebido. A nivel global, el análisis de frecuencias y porcentajes indica que la mayor parte de los encuestados autoperciben su éxito académico como bueno (41.4%) o muy bueno (29.2%), frente a un 4.3% que considera que su éxito escolar es malo al suspender todas/casi todas las asignaturas. Al interpretar los resultados en función de la variable género, las chicas consideran su rendimiento ligeramente mejor ($M=2.96$, $SD=0.05$) que los chicos ($M=2.95$, $SD=0.04$), no siendo las diferencias significativas, $t(559)=-.448$, $p=.654$. Sin embargo, al comparar el éxito académico autopercebido según la titularidad de los centros, los escolares matriculados en centros privados no concertados afirman tener mejor rendimiento académico que los estudiantes de centros públicos, $F(2)= 3.035$, $p=.049$.

Por su parte, el éxito académico autopercebido no se encuentra asociado con la implicación en cyberbullying ($\chi^2(6)=2.99$, $p=.810$), como tampoco aparecen diferencias significativas entre los tres roles de implicación (agresor, víctima y testigo) y el éxito académico autopercebido ($F(2)=.190$, $p=.828$).

Entre las cibervíctimas, un 56.2% se sitúa en el grupo de rendimiento académico bueno (45.8%) y muy bueno (10.4%), mientras que sólo un 2.1% de las víctimas se autopercibe con un rendimiento muy malo. De la totalidad de agresores, un 60% considera que tiene un rendimiento académico bueno, un 33.3% regular, suspendiendo varias asignaturas y un 6.7% de los que se reconocen agresores afirma que su rendimiento es muy bueno, no siendo estas diferencias significativas, $t(43)=-.59$, $p=.559$.

Discusión y conclusiones

En esta investigación se constata la accesibilidad que los menores de último curso de primaria tienen a las TIC, en tanto que ocho de cada diez tiene un teléfono móvil propio y más del noventa por ciento tiene acceso a un ordenador. Nuestros resultados constatan que el uso diario de ambos medios es muy elevado, pues más de la mitad de los encuestados afirma utilizarlos entre dos y siete horas diarias, algunos incluso más tiempo. Estudios previos, como el de Ochaita et al. (2011), constatan una dedicación diaria al teléfono

móvil o el ordenador superior a tres horas. En el caso concreto de Internet (preferentemente con ordenador), casi el sesenta por cien de los menores entre nueve y dieciséis años accede todos los días con una media diaria que oscila entre cuarenta y cinco y cien minutos al día (Garmendia et al., 2011).

Coincidente con otras investigaciones (Garitaonandia et al., 2005; INTECO, 2011; Martínez y Espinar, 2012; Ochaita et al., 2011), nuestros resultados muestran que las principales se circunscriben al ámbito comunicativo y de entretenimiento, siendo las redes sociales las que se anteponen como uso preferente en el ordenador. En éstas en concreto no aparecieron diferencias por sexo, como también sucedía en el estudio de Colás, González y de Pablos (2013).

En el análisis de las relaciones de los menores con las TIC, el cyberbullying se ha constatado como uno de los principales riesgos que deber tenerse muy en cuenta en las agendas de los centros educativos para su prevención y tratamiento. Nuestros resultados confirman la relevancia e importancia de esta problemática, aunque no tan elevada como se ha obtenido en investigaciones llevadas a cabo en Reino Unido (Smith et al., 2008) o Estados Unidos (Kowalski et al., 2010; Li, 2007; Patchin e Hinduja, 2006; Raskauskas y Stoltz, 2007). Nuestros resultados son más coincidentes con las investigaciones llevadas a cabo a nivel europeo donde el siete por cien de estudiantes está implicado en estas dinámicas (Garmendia et al., 2011), o con muestras de estudiantes españoles en los que el ciberacoso se cuantifica entre el tres y el treinta por cien de incidencia (Calmaestra, 2011; Félix et al., 2010; García, 2013).

Respecto a los roles de implicación, se ha optado por una clasificación simple, diferenciando entre no implicados, agresores, víctimas y agresores victimizados. Aunque no se han encontrado diferencias por género al considerar todos los roles de implicación, sí que en el rol de la ciberagresión los chicos son mayoritarios, coincidiendo con otras investigaciones (Coté, 2007; Félix et al., 2010; Li, 2007).

Finalmente, el rendimiento académico autopercibido no aparece relacionado significativamente con la implicación en cyberbullying, aunque el análisis

porcentual nos permite intuir que un elevado porcentaje de víctimas suelen tener un buen rendimiento escolar. En el caso de los agresores, mayoritariamente afirman tener un buen rendimiento académico, aunque no se constataron diferencias significativas. Estos resultados coinciden con los de García et al. (2010), donde las víctimas de cyberbullying vía móvil e Internet eran las de mayor rendimiento, mientras que los agresores autopercebían su rendimiento como regular. La investigación realizada por Avilés (2010), confirma la existencia de diferencias significativas en éxito escolar entre los diversos perfiles de implicación, siendo los agresores los que reportaban peores resultados y las víctimas las que tenían mayor éxito.

Consideramos que esta investigación debería llevarse a cabo con escolares de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, ya que es posible que la presencia de conductas ciberagresivas y de victimización sean mayores. Las implicaciones futuras de esta investigación nos llevará a estudiar esta y otras variables relacionadas con este tema, orientando y ampliando los objetivos de investigación a otras edades y otros niveles educativos, favoreciendo un acercamiento más profundo de las dinámicas de cyberbullying entre los estudiantes que todavía están siendo silenciadas y encubiertas a ojos de docentes, padres y amigos.

Referencias bibliográficas

- Avilés, J. M. (2010). Éxito escolar y cyberbullying. *Boletín de Psicología*, 98, 73-85.
- Beran, T. y Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *Journal of student wellbeing*, 1(2), 15-33.
- Bringué, X. y Sádaba, C. (2011). *Menores y Redes Sociales*. Madrid: Foro Generaciones Interactivas.
- Calmaestra, J. (2011). *Cyberbullying: Prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto*. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba, España.

- Casal, J., y Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Revista de Epidemiológica y Medicina Preventiva*, 1, 1-7.
- Colás, P., González, T. y De Pablos, J. (2013). Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes, *Comunicar*, 40(XX), 15-23.
- Cole, A. M. (2010). *Age and gender differences with cyberbullying behaviors* (no publicada). School of psychology, Southern Illinois University Edwardsville, USA.
- Dehue, F., Bolman, C. y Völink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception, *Cyberpsychology & Behavior*, 11(2), 217-223.
- Fajardo, M. I., Gordillo, M., y Regalado, A. B. (2013). Sexting: Nuevos usos de la tecnología y la sexualidad en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 521-533.
- Félix, V., Soriano, M., Godoy, C. y Sancho, S. (2010). El ciberacoso en la enseñanza obligatoria. *Aula Abierta*, 38(1), 47-58.
- García, A., Orellana, O., Pomalaya, R., Yanac, E., Sotelo, L., Herrera, E. y Fernandini, P. (2010). Cyberbullying en escolares de educación secundaria de Lima Metropolitana, *Revista del Instituto de Investigaciones Psicológicas*, 13(2), 83-99.
- García, C. M. (2013). *Acoso y ciberacoso en escolares de Primaria: Factores de personalidad y de contexto entre iguales*. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba, España.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Garitaonandia, C., Fernández, E. y Oleaga, J. A. (2005). Las tecnologías de la información y la comunicación y su uso por los niños y adolescentes. *Doxa Comunicación*, 3, 45-64.
- Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, C. y Casado, M. A. (2012). Los menores en internet. Usos y seguridad desde una perspectiva europea. *Quaderns del Cac*, 38, 37-44.

- Giménez, A. M., Arnaiz, P. y Maquilón, J. J. (2013). *Cyberbullying, la nueva cara de la violencia escolar*. Alemania: Editorial Académica Española
- Guan, S.A. y Subrahmanyam, K. (2009). Youth Internet use: risks and opportunities. *Current Opinion in Psychiatry*, 22, 351-356.
- INTECO (2011). *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de smartphones por los niños y adolescentes españoles*. Madrid: Observatorio de la Seguridad de la Información.
- Kowalski, R., Limber, S. y Agatston, P. (2010). *Cyberbullying. El acoso escolar en la er@digit@l*. Bilbao: Descl'ee De Brouwer.
- Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*, 24(3), 1777-1991.
- Martínez, R. y Espinar, E. (2012). Adolescentes y Tecnologías de la Información y la Comunicación en España. *OBETS, Revista de Ciencias Sociales*, 7(1), 109-122.
- Mendoza, E. (2012). Acoso cibernético o cyberbullying: Acoso con la tecnología electrónica. *Pediatría de México*, 14(3), 133-146.
- Ochaita, E., Espinosa, M. A. y Gutiérrez, H. (2011). Las necesidades adolescentes y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Revista de Estudios de Juventud*, 92, 87-110.
- Patchin, J.W. y Hinduja, S. (2006). Bullies beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169.
- Pérez, M.C., Álvarez, A., Molero, M.M., Gázquez, J.J. y López, M.A. (2011). Violencia escolar y rendimiento académico (VERA): aplicación de realidad aumentada, *European Journal of Investigation in Health, Education and Psychology*, 1(2), 71-84.
- Raskauskas, J., y Stoltz, A.D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43(3), 564-575.
- Saunders, R. (2005). Happy slapping: transatlantic contagion or home-grown, mass-mediated nihilism? *Static*, 1. 1-11.

- Slonje, R., Smith, P. K. y Frisé, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in human behavior*, 29, 26-32.
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008). Cyberbullying; its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, 277-287.
- Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats. Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. USA: Research Press.

EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN MUSICAL EN LA REGIÓN DE MURCIA: DEL MARCO NACIONAL AL AUTONÓMICO

Alba M. López Melgarejo⁽¹⁾, Gregorio Vicente Nicolás⁽²⁾,

Eva M. González Barea⁽²⁾

(¹) Graduada en Educación Primaria, (²) Universidad de Murcia)

Introducción

El concepto de currículo es, probablemente, uno de los más controvertidos de todos los que normalmente se encuentran en cualquier análisis disciplinar de la educación desde que en 1918 apareció dando nombre al libro de Bobbitt: *The Currículo* (Angulo, 1994, p.17).

Las diferentes acepciones del término currículo que podemos encontrar pueden ser verdaderamente distintas entre sí, no solo desde un punto de vista lingüístico, sino también en cuanto a su naturaleza, sus fines o su práctica.

Por un lado, hay planteamientos que entienden el currículo como un conjunto de elementos básicos que condicionan y guían la acción educativa a lo largo de todo el proceso educativo. Esto es, objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación (Pascual, 2010). Dichos enfoques se muestran más afines con los paradigmas cognitivos y ecológico-contextual. Por el contrario, otros se relacionan más con el paradigma conductual, pues se centran en el producto final que supone la aplicación del currículo dentro del aula y que permite el conocimiento anticipado de los resultados de la enseñanza (Johnson, 1970).

Entre ambas posiciones, Coll (1987, p. 31)

entiende el currículo como el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución. Hace referencia, por tanto, al

currículo como herramienta de regulación de las prácticas pedagógicas (Sacristán, 2010, p. 11).

En cualquier intento de ofrecer una definición exhaustiva del currículo, a menudo se hace referencia a dos niveles de una misma acción educativa que supone, por una parte, el diseño y la planificación previa y, por otra, el desarrollo, la implementación y la puesta en práctica posterior de “aquello” previamente diseñado. Lo que nos lleva a tener en cuenta los distintos estadios de concreción que el currículo debe presentar hasta su vivencia en el aula.

Desarrollo curricular: Administración, centros y profesorado

Existen distintos niveles o ámbitos del currículo que responden a planteamientos y decisiones concretas, son los niveles de concreción curricular (Sánchez, 2006).

El primer nivel de concreción curricular recae sobre el Ministerio de Educación y las diferentes Comunidades Autónomas que deben contextualizarlo atendiendo a sus particularidades sociales, culturales, históricas, geográficas, etc. En este nivel, el currículo se presenta bajo la forma de un documento oficial –currículo oficial- que debe ser cumplido de forma obligatoria por los centros y el profesorado e incluye los objetivos que deben alcanzarse en la etapa educativa correspondiente y en sus distintos ciclos, los bloques de contenidos que se trabajarán con el alumnado y los criterios para la evaluación de los/as estudiantes. Se trataría del currículo formal como aquel que es oficialmente reconocido (Cantón y Vargas, 2010).

El segundo nivel de concreción curricular es responsabilidad de los diferentes centros educativos que deben adaptar el currículo oficial a las peculiaridades de cada centro y contexto de enseñanza. De esta forma, los equipos docentes elaboran los Proyectos de Centro (Educativo y/o Curriculares) que incluirán objetivos, contenidos, metodologías y evaluaciones atendiendo a las prescripciones dictadas de forma oficial.

Por último, el tercer nivel de concreción curricular es una tarea que debe realizar el profesorado de cada curso en particular y supone otra concreción más específica del Proyecto de Centro, pero ya adaptado a las necesidades y

características del alumnado al que va dirigido. En este nivel, el currículo toma la forma de una unidad didáctica que será desarrollada en el aula. El diseño de unidades didácticas representa una de las

tareas profesionales a las que los docentes le conceden más importancia en tanto que les resulta útil para organizar, planificar y sistematizar la enseñanza en un periodo reducido y desde una perspectiva práctica (Pozuelos, 2008, p. 123).

Por tanto, el currículo no es un fin en sí mismo –o al menos, no sólo eso-, sino el intermediario entre las pretensiones del sistema educativo y la práctica educativa propiamente dicha, tal y como recoge Zabalza (1995) al indicar que *no solamente se explicitan las intenciones educativas, el currículum recoge también las condiciones en que se ha de pretender hacerlas efectivas* (1995, p. III).

Precisamente, al referirnos a la práctica pedagógica, a esa práctica curricular, se hace imprescindible reflexionar sobre cuatro interrogantes que vertebran el desarrollo del currículo. Éstos son: (a) ¿qué enseñar?, que hace referencia a los objetivos que el alumnado debe lograr, a los contenidos que se distribuyen en asignaturas y que ayudaran al alumnado a lograr tales objetivos y a las competencias como aquellas capacidades para una aplicación eficaz de los contenidos aprendidos por parte del alumnado; (b) ¿cuándo enseñar?, que se establece en una secuenciación a lo largo de un tiempo determinado; (c) ¿cómo enseñar?, que junto con la temporalización marca la metodología entendida como el *conjunto articulado de acciones que se desarrollan en el aula con la finalidad de provocar aprendizajes en los alumnos* (Torrego, 2008, p. 201); y, por último, (d) ¿qué, cómo y cuándo evaluar?, que se refiere a la evaluación de los aprendizajes teniendo en cuenta los criterios de evaluación prefijados en el currículo oficial.

Todos estos interrogantes a excepción de aquellos que tienen que ver más directamente con la metodología, quedan ampliamente desarrollados en el Decreto 286/2007, de 7 de diciembre, en el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Región de Murcia. Es en este punto, donde se ubica el estudio que presentamos en el que se establecen y analizan las

diferencias y semejanzas que existen entre el currículo de música de esta región y el currículo establecido en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, que regula las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria desde el Ministerio de Educación y a nivel nacional¹.

Procedimiento metodológico

Atendiendo al objeto de estudio, el currículo de educación musical nacional y el de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, hemos optado por una metodología propia del análisis documental y, como argumenta Dulzaines y Molina (2004), llevar a cabo una extracción científico-informativa reflejo de la fuente analizada. Debido a que nuestra finalidad es establecer relaciones de semejanza y diferencia entre los currículos, la comparación será el procedimiento más utilizado.

Teniendo en cuenta al carácter objetivo que ha de ir asociado a un texto legislativo, nuestro análisis se fundamenta en las diferencias y similitudes que se recogen a nivel lingüístico, evitando con ello, cualquier juicio de valor y conclusiones que podrían distorsionar dicho análisis convirtiéndolo en un ensayo personal.

Para la recogida de información se ha diseñado una ficha de análisis (Figura 1) que contempla desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa todos los elementos del currículo relacionados con la temática de nuestro trabajo. La ficha se encuentra dividida en los siguientes apartados: (1) datos identificativos, (2) elementos del currículo y (3) análisis de los elementos del currículo (Ver Anexo 1).

Una vez realizada la recogida de la información en las fichas de análisis se procedió al estudio de los datos de las diferentes secciones establecidas en la misma. La información obtenida en la primera sección (datos identificados) nos

¹ A pesar de la reciente aprobación de la nueva Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y de la existencia del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo de Educación Primaria a nivel nacional, nos basaremos para este estudio en el anterior Real Decreto 1513/2006 ante la inexistencia aún del Decreto autonómico de la Región de Murcia que concreta el currículo a partir de la nueva ley.

sirvió para situar el documento en un momento determinado, así como para conocer el rango legislativo atribuido a la norma analizada. En la segunda, se incluyó toda la información posible que hacía referencia a la presencia o no de determinados elementos o secciones del currículo, cuantificando, cuando era posible, el número de cada uno de ellos (objetivos, contenidos, bloques, y criterios evaluación). En la última sección (análisis de los elementos del currículo), se introdujeron todas las diferencias y variaciones encontradas en el currículo de la Región de Murcia con respecto al nacional. Para ello, se registraron de forma literal todas las modificaciones y nuevas incorporaciones que el currículo autonómico murciano incluía. Igualmente se contemplaron aquellos fragmentos del currículo nacional que habían sido omitidos en el de la Región de Murcia.

Análisis de la información

Aspectos generales del currículo

El currículo de Educación Primaria de la Región de Murcia (Decreto 286/2007 de septiembre), en cuanto a estructura se refiere, guarda una gran semejanza con el R.D. 1513/2006, salvo la omisión del apartado de las competencias básicas en la introducción general. Pese a ello, deben mencionarse algunas diferencias que existen a nivel de contenido entre ambos documentos.

Una de ellas, aparece en el artículo que recoge los principios generales. En el Decreto autonómico (a partir de ahora Decreto) quedan recogidos un total de ocho principios frente a los dos que aparecen en el Real Decreto. La Región de Murcia establece principios que afectan tanto a la actuación del gobierno autonómico (primer nivel de concreción curricular), como a la propia acción educativa dentro del aula (tercer nivel de concreción). Entre ellos señalamos: *La acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y se adaptará a sus ritmos de trabajo (...); la consejería competente en materia de Educación favorecerá la elaboración de proyectos de innovación (...)* (Decreto 286/2007, art. 2, p. 26388).

Se incluye uno de los principios que va a poner de manifiesto, desde el inicio del texto, la importancia de las TIC para el desarrollo y aplicación del currículo: *las tecnologías de la información y la comunicación estarán integradas en el currículo* (Decreto 286/2007, art. 2, p.26389).

De igual modo, el Decreto realiza una ampliación de los fines para esta etapa educativa, incluyendo que: *La Educación Primaria también tendrá por finalidad preparar a los alumnos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria* (Decreto 286/2007, art. 3, p.26388).

El apartado referente a los objetivos generales muestra otra de las diferencias entre ambos documentos. El Decreto recoge hasta doce de los objetivos contemplados en el Real Decreto, algunos de ellos ampliados. Sin embargo, la Región de Murcia incorpora cuatro nuevos objetivos que incluyen aspectos que atañen a diversas áreas de conocimiento. Estos nuevos objetivos introducen elementos relacionados con aspectos actitudinales, con la comunidad autónoma y con España o con los medios de expresión (Ej.: *Comunicarse a través de los medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática, desarrollando la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y las manifestaciones artísticas*. Decreto 286/2007, art. 4, p. 26389).

Aspectos del área de Educación Artística

En la introducción al área de Educación Artística observamos cómo se fusionan párrafos del documento establecido en el R.D. con nuevos incluidos por la comunidad autónoma. La información del Decreto que se asemeja con el R.D. hace referencia, sobre todo, a los conceptos de expresión y percepción y al modo en el que se estructuran los contenidos (cuatro bloques). Igualmente, en la introducción encontramos el apartado en el que se aborda la contribución del área al desarrollo de las competencias básicas, texto que es idéntico al que se expone en el R.D.

El currículo de la región de Murcia, al contrario que otras comunidades, no incluye elementos no recogidos en el R.D. que podrían servir de ayuda a los docentes en el proceso de implementación del currículo en el aula. Entre estos nuevos elementos podrían mencionarse las *orientaciones metodológicas*

propuestas por cuatro comunidades (Aragón, Asturias, Extremadura e Islas Baleares), la sección *conexión con otras áreas y consideraciones sobre el desarrollo del currículo* (Cataluña) o la sección *incorporación de las Tic al currículo de cada una de las áreas* (Extremadura).

Respecto al número de objetivos de área, el currículo autonómico incrementa en cinco los establecidos por el currículo nacional. Entre ellos se destacan:

- *Desarrollar la capacidad de observación y la sensibilidad para apreciar las cualidades estéticas, visuales y sonoras del entorno.*
- *Aprender a ponerse en situación de vivir la música: cantar, escuchar, inventar, danzar e interpretar basándose en la composición de sus propias experiencias creativas con manifestaciones de distintos estilos, tiempos y culturas.*
- *Iniciarse en la práctica de un instrumento* (Decreto 286/2007, p. 26402-3).

Paralelamente al aumento de objetivos, el Decreto amplía igualmente el número de contenidos incluidos (Tabla 1), siendo mayor en los ciclos inferiores y en el bloque de *Interpretación y creación musical*. Gran parte de estos nuevos contenidos se encuentran relacionados con aspectos propios de la Región de Murcia, tales son: *Interpretación individual y colectiva, de canciones infantiles o populares, con especial atención a las canciones tradicionales de la Región de Murcia* (Primer ciclo); *acercamiento a las danzas tradicionales de la Región de Murcia, con especial atención a las de las diferentes comarcas regionales* (Segundo ciclo); o *Instrumentos populares de la Región de Murcia* (Tercer ciclo) (Decreto 286/2007, p. 26403-5-7).

Tabla 1. Comparativa del número de contenidos entre el Real Decreto 1513/2006 y el Decreto 286/2007

CICLO	BLOQUE	CONTENIDOS	
		Real Decreto 1513/2006	Decreto 286/2007
PRIMERO	Escucha	6	9
	Interp. y creación musical	10	18
SEGUNDO	Escucha	7	9
	Interp. y creación musical	11	21
TERCERO	Escucha	8	8
	Interp. y creación musical	12	23
TOTAL		54	88

La ampliación en cuanto al número de contenidos es notoriamente más significativa en el *Bloque 4. Interpretación y creación musical*. Los nuevos contenidos de este bloque no muestran una tendencia hacia un tipo de aspecto musical en concreto, sino hacia contenidos relacionados con la práctica musical en general: danza, lenguaje musical, técnica vocal e instrumental... etc. Lo que sí debemos remarcar, es que los contenidos introducidos por la comunidad autónoma dotan al currículo de un carácter eminentemente más práctico que el que se le pueda atribuir al RD.

En el Decreto autonómico a pesar de haber realizado una ampliación importante en cuanto al número de objetivos de área y contenidos de Educación musical mantiene los criterios de evaluación fijados por el R.D. Únicamente se incluye un criterio de evaluación más en el tercer ciclo que se versa sobre la evaluación de elementos de la comunidad autónoma: *Conocer, valorar y disfrutar de las canciones, instrumentos, agrupaciones y danzas del patrimonio musical, incluyendo el de la Región de Murcia* (Decreto 286/2007, p. 26407). Cabe indicar que dicha incorporación debería haber sido recogida en los tres ciclos de la etapa de manera que la evaluación de esos contenidos fuera de obligado cumplimiento a efectos legales, dado que la no especificación por parte de las autoridades competentes a la hora de establecer los criterios de evaluación exime a los docentes de la evaluación de los contenidos asociados a la Región de Murcia en el primer y en el segundo ciclo.

Discusión y conclusiones

En primer lugar, se ha observado que la estructura organizativa del currículo de la Región de Murcia es muy similar a la presenta el R.D., pues incluye los mismos elementos y en el mismo orden. Desde este punto de vista, podríamos considerarlo más “conservador” si se compara con otras comunidades autónomas como Cataluña, Castilla-La Mancha o Canarias, que introducen cambios en su estructura.

Con respecto al contenido, *grosso modo* podemos decir que el currículo de Murcia incluye al nacional por completo, si bien sus nuevas incorporaciones

hacen que el autonómico adquiera unas señas de identidad singulares. Desde el inicio del texto legal se aprecia una ampliación importante de todos los elementos analizados. Las nuevas incorporaciones han modificado considerablemente los principios generales de la Educación Primaria y, en menor medida, los objetivos generales. Los objetivos y los contenidos de música han sido los elementos más afectados por las nuevas inclusiones, sobre todo con la introducción de contenidos de carácter práctico, que dotan al currículo de Murcia de un carácter mucho más ambicioso con respecto a procedimientos musicales concretos. Consideramos que este mayor nivel de concreción es fundamental si queremos que el currículo, además de ser un requerimiento legal, sea un documento que facilite y ayude la labor del docente que debe ponerlo en práctica.

Como era previsible, la mayoría de los nuevos objetivos y contenidos musicales hacen alusiones explícitas a las manifestaciones artístico-musicales murcianas. Igualmente, hubiese sido enriquecedor que en el proceso de adaptación del currículo nacional al autonómico se hubiesen agregado orientaciones metodológicas para llevarlo a la práctica que aportase no solo información sobre el *qué* enseñar sino también sobre el *cómo* hacerlo, al igual que han hecho otras comunidades (Aragón, Extremadura, Cataluña),.

Por último y teniendo en cuenta que en estos momentos nos encontramos en el proceso de adaptación por parte de las comunidades autónomas del nuevo currículo de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), sería deseable que los organismos competentes incorporen en los nuevos documentos autonómicos aquellos elementos que facilitan una relación coherente entre los distintos niveles de desarrollo curricular: administración, centro y aula.

Referencias bibliográficas

- Angulo, J.F. (1994). ¿A qué llamamos curriculum? En Félix, J.F. y Blanco, N. (Coords), *Teoría y desarrollo del curriculum* (pp. 17-29). Málaga: Aljibe.
- Cantón, I y Vargas. G. (2010). Del currículum musical prescrito al currículum musical práctico en el aula de Educación Primaria. *Bordón*, 62, 109-126.

Coll, C. (1987). *Psicología y Currículum*. Barcelona: Laila.

Decreto 286/2007, de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 12 de septiembre de 2007, núm.211, pp.26387-26450.

Dulzaides, M. y Molina, A (2004). *Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso*. En: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol12_2_04/aci11204.htm. Consultado 23 de Abril de 2013.

Félix, J. y Blanco, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.

Johnson, H.T. (1970). *Currículo y educación*. Buenos Aires: Paidós.

Pascual, P. (2010). *Didáctica de la música*. Madrid: Pearson.

Pozuelos, F.J. (2008). Metodología didáctica: el currículum en el aula de educación primaria. En De la Herrán, A. y Paredes, J. (coords.), *Didáctica General* (pp. 121-133). Madrid: McGrawHill.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. Boletín Oficial del Estado, 8 de diciembre de 2006, núm.293, pp. 43053-43102.

Sacristán, J. (2005). La trayectoria de un derecho lleno de promesas. En Gimeno Sacristán, J., *La educación obligatoria: su sentido educativo y social* (pp. 13-31). Madrid: Morata.

Sacristán, J. (2010). La función abierta de la obra y su contenido. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículo* (pp. 11-18). Madrid: Morata.

Sánchez, J.C. (2006). La programación. En Quintanal, J. y Miraflores, E., *Educación Infantil: Orientaciones y recursos metodológicos para una enseñanza de calidad* (pp. 193-225). Madrid. Editorial CCS.

Torrego, J.C. (2008). El profesor como gestor de aula. En De la Herrán, A. y Paredes, J. (Coords.), *Didáctica General* (pp. 197-214). Madrid: McGrawHill.

Torres, J. (1996). *El currículo oculto*. Madrid: Morata.

Zabalza, M.A. (1995). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea

Anexo 1: Ficha de recogida de la información

DATOS IDENTIFICATIVOS				
Comunidad Autónoma:				
Rango:	Número:	Año:	Fecha:	Nº de páginas:
Nombre:			Partido político gobernante:	
Autoridad emanante:		Refrendada por:		
ELEMENTOS DEL CURRÍCULO				
General		Area de Artística		
Introducción <input type="checkbox"/>		Introducción <input type="checkbox"/>		
Objetivos generales <input type="checkbox"/>		Contribución CCBB <input type="checkbox"/>		
Nº Objetivos____		Objetivos generales <input type="checkbox"/> Nº Objetivos____		
Competencias Básicas <input type="checkbox"/>		Contenidos <input type="checkbox"/> Nº Bloques____		
Anexos <input type="checkbox"/> (especificar) _____ _____		Criterios Evaluación <input type="checkbox"/> Desarrollados <input type="checkbox"/>		
		Nº Criterios 1º Ciclo____ 2º Ciclo____ 3º Ciclo____		
		Orientaciones didácticas/metodología <input type="checkbox"/>		
		Otros <input type="checkbox"/> (especificar)_____		
ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULO				
General				
Principios Generales				
Fines de la Ed. Primaria				
Objetivos Generales				
Competencias Básicas				
Área de Artística				
Introducción				
Contribución Comp. Básicas				
Objetivos del área				
Contenidos 1º Ciclo				
Contenidos 2º Ciclo				
Contenidos 3º Ciclo				
Criterios de Evaluación 1º Ciclo				
Criterios de Evaluación 2º Ciclo				
Criterios de Evaluación 3º Ciclo				
Observaciones				

METODOLOGÍAS CREATIVAS BASADAS EN LA EVALUACIÓN FORMATIVA. PERCEPCIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNADO

Jerónimo García Sánchez, Cecilia María Ruíz Esteban

(Universidad de Murcia)

Introducción

Nuestro sistema educativo pretende innovar día tras día, implantando nuevas reformas educativas y, sin embargo, España continúa a la cola de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) según el último informe PISA de 2012.

En numerosos contextos, pero sobre todo en la “Educación”, el término “innovación” es utilizado cada vez que se implanta o se realiza algo nuevo, pero siempre no es así. Debemos despojar al término “innovación” su carácter mítico, heroico, transformador, absoluto, inevitable y casi obligatorio (Manfredi, 2013).

Entonces, ¿qué es innovar? Según Manfredi (2013), innovar “debe ser algo más que cambiar, debería llevarnos a un cambio diferencial, un cambio que aporte valor, que sea disruptivo, que solucione problemas concretos, que resuelva situaciones injustas.” Ya en 2011, Curtis Johnson que aboga por una manera disruptiva de aprender, ya nos avisó de que “no podemos superar la crisis educativa con el modelo tradicional en las aulas”.

Las escuelas actuales se encuentran en continuo proceso de necesaria adaptación hacia las incansables demandas de nuestros alumnos, apostando por un aprendizaje fluido y multidimensional y no por una presentación lineal de los contenidos. La labor docente requiere de una preparación a los nuevos tiempos, para lo que la innovación es un requisito indispensable en los alumnos del S. XXI. La cuestión radica en que debemos plantearnos que cambiar la

manera de enseñar, supone consecuentemente cambiar la manera de aprender.

Debemos aprender a desaprender. En el mundo de la educación lo que se entiende por “aprender” resulta tan útil como el concepto de ‘desaprender’ y cómo esta discusión ilumina el cómo enseñar (Contreras, 2006).

La dificultad de cambiar el paradigma de enseñar de manera diferente a como hemos aprendido, donde la mayoría de nosotros ha experimentado el proceso de transferencia de información del docente, quien posee el conocimiento, al participante, quien lo recibe y que Freire (1970, 1999) denomina la “educación bancaria.”, hace que en numerosas ocasiones el pensamiento creativo de los niños se vea deteriorado con el paso de los cursos académicos. Pablo Picasso decía que "todos los niños nacen artistas. El problema es cómo mantener la creatividad al crecer."

¿Cómo despertar el pensamiento creativo de nuestros alumnos?

El camino es ya sabido, estimulando el pensamiento divergente, despertando la curiosidad, hacerles ver que no existe una única solución, entre otros. Pero para llevarlo a cabo, nosotros como hilos conductores del aprendizaje en este ovillo de la educación, debemos hacer que esto suceda. Esta preocupación por cambiar los paradigmas de la educación se puede observar actualmente, rompiendo esa jerarquía profesor-alumno por un sistema más cooperativo entre los estudiantes que trabajan en equipo y se supervisan entre sí bajo la mirada atenta del maestro. Siguiendo esta línea de creación de ambientes educativos propensos al desarrollo del pensamiento divergente de nuestros discentes, nuestra investigación pretende responder a una necesidad educativa de gran actualidad y apremio: solventar las carencias que presentan las metodologías de inspiración tradicional; metodologías que están fundamentadas en prácticas reproductivas y memorísticas que no se adaptan a las necesidades actuales del alumnado. Aspecto que, por contrapartida, repercute negativamente en el rendimiento académico de los alumnos y que, por ende, deteriora la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje ofrecido.

Para poder paliar el estado de pasividad del estudiante en el aula y darle mayor significatividad al aprendizaje, nuestro estudio tomó como eje vertebrador “/a

evaluación formativa”, donde Scriven en 1967 la diferenciaba de su antagonista (evaluación sumativa) con esta frase “When the cook taste the soup, that’s formative: When the guests taste the soup, that’s summative”. En este trabajo, para poder conseguir nuestro objetivo, se introdujo una metodología basada en la reflexión compartida, abierta y articulada en procesos de debates, a través de una metodología de aprendizaje cooperativo; para que el alumno aprenda a cooperar de manera eficaz y consiga actitudes y competencias de trabajo en equipo, toma de decisiones, resolución de conflictos, mejora de la participación en clase, etc. Igualmente, se introdujeron actividades para la mejora de la motivación intrínseca y de la creatividad cognitiva. El aula es un escenario de convivencia y de trabajo cooperativo; donde las relaciones interpersonales alumno-alumno y profesor-alumno tienen gran importancia, al ser una comunidad donde todos se enriquecen mutuamente. Así, tal y como afirman Yellow y Weinstein (1997 citados en Alonso Martín, 2007), un clima de aula positivo generará entre los alumnos los ingredientes necesarios para incrementar la motivación en el estudio y un buen rendimiento académico.

Asimismo, para que esta metodología basada en la evaluación formativa sea más completa, se trabajó con la autoevaluación en los alumnos que, siguiendo a Ricketts y Wilks (2002), afirman que la autoevaluación es uno de los pilares fundamentales en la evaluación formativa y del aprendizaje significativo de los estudiantes.

De esta manera, relegaremos a segundo plano un sistema de evaluación menos idóneo, como sería la evaluación sumativa, fundamentada en la memorización y en la repetición de conceptos, y apostaremos por un proceso donde arraigue el desarrollo y el trabajo de los contenidos de enseñanza, haciendo, por ende, el aprendizaje significativo.

A partir de lo mostrado, el presente estudio tiene como objetivo general “Determinar si una metodología activa basada en un sistema de evaluación formativa a través de dinámicas de grupo, influye en la mejora del rendimiento académico, así como en el aumento de la creatividad en una muestra de alumnos de 4º de Primaria en el área de Conocimiento del Medio en un colegio concertado de La Región de Murcia.”

En consonancia con el objetivo general de la investigación, el trabajo pretendió acometer los siguientes objetivos específicos:

- a) Optimizar el rendimiento académico de los estudiantes de Educación Primaria a través de la utilización de una metodología creativa basada en la evaluación formativa.
- b) Mejorar la percepción de la autoevaluación individual y grupal mediante el uso de una metodología creativa basada en la evaluación formativa.

Metodología

La evaluación del efecto del programa de desarrollo de una metodología activa basada en un sistema de evaluación formativa a través de dinámicas de grupo se llevó a cabo utilizando un diseño *quasi-experimental*, un (Grupo Experimental) que existe de forma natural y no siendo un grupo creado aleatoriamente, y se realizan medidas antes y después de la intervención. El programa se llevó a cabo durante un mes aproximadamente (18/02/013 hasta 14/03/013).

Participantes y contexto

La muestra de participantes estuvo compuesta por 21 alumnos en total; 10 niños (47,6%) y 11 niñas (52,4%) de 4º de Educación Primaria.

Instrumentos

- *Test Autoevaluación Inicial y Autoevaluación Grupal*

Este test "Ad hoc" fue creado para comprobar el nivel de satisfacción de los alumnos del Grupo Experimental con respecto a las dinámicas de grupo y, además, se realizaba una autoevaluación tanto a nivel individual como grupal.

Este formulario está compuesto por 5 ítems, donde las dos primeras preguntas fueron realizadas para comprobar si al alumnado le gusta trabajar en grupo. Por otra parte, las tres últimas cuestiones tratan sobre si los contenidos han sido entendidos y aprendidos y, también, sobre la implicación y trabajo por parte de los alumnos y alumnas.

Este test ha sido estructurado con una escala Likert, con una graduación del 4 al 1, donde 4 quiere decir MUCHO, 3 BASTANTE, 2 POCO y 1 NADA.

Para terminar, se les pedía primeramente a los alumnos y alumnas que se autoevaluaran de manera individual, teniendo en cuenta su implicación y trabajo en clase y en casa y, después, a su grupo en particular (3 personas).

- *Evaluación de la propuesta didáctica (Rendimiento Académico)*

Esta prueba consistió en la realización de dos exámenes de conocimientos, en el segundo trimestre, para medir el rendimiento académico de los alumnos en relación con los temas abordados en clase de Conocimiento del medio natural, social y cultural (8 “La población de la Comunidad” y el tema 10 “Otros trabajos de la Comunidad”) durante la intervención del estudio. Dichos exámenes estaban formados tanto por preguntas abiertas como cerradas y, además, de cuestiones donde se necesitaba la interpretación de imágenes.

Resultados

Objetivo específico número uno: Optimizar el rendimiento académico de los estudiantes de Educación Primaria a través de la utilización de una metodología creativa basada en la evaluación formativa. En este caso, los datos de Rendimiento Académico se obtuvieron, principalmente, de una nota anterior al tratamiento (Tema 6) y, por otro lado, las calificaciones resultantes durante la investigación (Tema 8 y Tema 10).

Tabla 1. Rendimiento Académico, Grupo Experimental

	Tema	M	N	DT	<i>t</i>	gl	Sig.
PreRend1	6	7.8810	21	1.59800	-.487	20	0.631
Post_Rend1	8	7.9810	21	1.77020			
PreRend2	6	7.8810	21	1.59800	-.864	20	0.398
Post_Rend2	10	8.1405	21	1.27609			
Post_Rend1	8	7.9810	21	1.77020	-.657	20	0.519
Post_Rend2	10	8.1405	21	1.27609			

*No se han asumido varianzas iguales

Nota: Estadísticos descriptivos (M y DT), pruebas *t* para muestras relacionadas

Atendiendo a los resultados de la Tabla 1, no arrojan una diferencia significativa entre el Pretest y las posteriores pruebas ($p > .631$ y $p > .398$). Pero sí cabe destacar que, siguiendo las evaluaciones del análisis descriptivo, observamos un aumento progresivo de las medias aritméticas de 7.88 (Tema 6) a 7.98 (Tema 8) y a 8.14 (Tema 10) respectivamente. Enfocándonos en estos datos, se puede deducir que el empleo de la evaluación formativa como metodología participativa y creativa tiene como consecuencia un incremento progresivo de las puntuaciones, mejorando así el Rendimiento Académico. Igualmente vemos cómo ha habido un aumento de medias entre 7.9 (Tema 8) con una desviación típica de ± 1.770 y 8.1 (Tema 10) con una desviación típica de ± 1.276 durante el estudio.



Figura 1. Comparación de los resultados obtenidos en el Temas 6, Tema 8 y Tema 10 del Grupo Experimental

Objetivo específico número dos: Mejorar la percepción de la autoevaluación individual y grupal mediante el uso de una metodología creativa basada en la evaluación formativa.

Los test de Autoevaluación fueron pasados durante el tratamiento. El primer test fue tomado antes de realizar el cuestionario para evaluar la propuesta didáctica (tema 8), y el segundo fue realizado previamente a la segunda prueba de evaluación del rendimiento académico (Tema 10).

Tabla 2. Autoevaluación Individual y Autoevaluación Grupal, Grupo Experimental

	M	N	DT	<i>t</i>	gl.	Sig.	<i>d</i>
Pre_Auto_Individual	7.6625	20	2.44448	-2.269	19	.035	0.507
Post_Auto_Individual	8.9150		1.06228				
Pre_Auto_Grupal	8.3200	20	1.73163	-1.895	19	.073	0.424
Post_Auto_Grupal	9.0325		1.27705				

*No se han asumido varianzas iguales

Nota: Estadísticos descriptivos (M y DT), pruebas *t* para muestras relacionadas y tamaño del efecto (*d*).

En la Tabla 2 se puede observar cómo ha habido un incremento de las medias tanto en la medida de “autoevaluación individual post tratamiento” (8.92) como en la medida “autoevaluación grupal post tratamiento” (9.03), en contrapartida de las medidas “autoevaluación individual pre tratamiento” (7.6) y “autoevaluación grupal pre tratamiento” (8.3). Posteriormente, se efectuó la prueba “*t* de Student” para comparar medias para muestras relacionadas (véase Tabla 2). Las puntuaciones obtenidas mostraron, por un lado, diferencias estadísticas significativas ($p < 0.05$) entre pretest y posttest de la prueba de “Autoevaluación Individual” ($p < .035$). Sin embargo, los datos obtenidos en ítem de “Autoevaluación Grupal” no dieron resultados significativos ($p > .073$). Seguidamente, a fin de examinar la significación clínica, debido al tamaño muestral del estudio, el estadístico *t* de Student puede detectar erróneamente diferencias estadísticamente significativas. Por esta razón, se calculó el tamaño del efecto (*d*) para las dimensiones del Cuestionario de Autoevaluación. El tamaño del efecto (*d*) supone una media estandarizada del cambio producido por el programa y, de este modo, ofrece una información comparable de la magnitud de este cambio. El estadístico *d*, propuesto por Cohen (1977), es probablemente el más empleado para calcular el tamaño del efecto. Según Cohen (1977, 1988), tamaños del efecto iguales o mayores a 0.20 son bajos pero todavía tienen relevancia clínica, a partir de 0.50 son medios o moderados, y a partir de .80 son altos. En este caso, vemos que en los resultados de Autoevaluación Grupal, se consigue una puntuación de .424, indicando que existe una significatividad clínica muy cerca de los términos medios y moderados. Del mismo modo, el tamaño del efecto en las

pruebas de Autoevaluación Individual obtiene una puntuación media significativamente hablando ($d = .507$).

Discusión y conclusiones

En contrapartida de algunas investigaciones que alegan que inicialmente los estudiantes ante estrategias y/o metodologías de enseñanza novedosas y/o disruptivas suelen mostrar cierta desconfianza (Oliver, 2001, citado en Ibabe Erostarbe y Jaureguizar Albonigamayor, 2007), en nuestro estudio, sin embargo, la metodología utilizada sí tuvo una buena acogida.

En el objetivo número uno, podemos comprobar que cuando la metodología aplicada era, básicamente, evaluación sumativa, se obtiene una media de 7.88. Por contrapartida y en consonancia a los resultados de Arribas (2012), cuando se utiliza una evaluación formativa entre iguales, se observa un incremento progresivo de las medias (Tema 8 = 7.98) y (Tema 10 = 8.14), que, aunque no se consiguieron puntuaciones significativas, sí se observa un incremento escalonado de las medias, lo que nos hace suponer que si la investigación hubiese sido más longeva, sí se hubieran obtenido.

Por esta razón y coincidiendo con otros investigadores en recientes estudios (Arribas, 2012; Turrul, Roca y Alberti 2010), una de las aportaciones más importantes que hemos obtenido es que la evaluación formativa, es un elemento de retroalimentación para el alumnado que resulta esencial, ya que pone a flor de piel las carencias que tiene el uso único de un sistema de evaluación sumativa.

Tomando la creatividad como otro segundo objetivo planteado, resulta evidente que si enfocamos el día a día del proceso enseñanza-aprendizaje en un ambiente creativo, motivador, no dándole tanta importancia al resultado final, pero sí al trabajo en equipo, a la cooperación y a la estimulación del desarrollo de trabajos desde una perspectiva más creativa (Sternberg y Lubart, 1997), podemos impulsar la mejora de la creatividad.

Tal y como se estableció en el segundo objetivo específico en referencia a la autoevaluación, las calificaciones derivadas de las pruebas de significación estadística revelaron que, durante la aplicación de una metodología creativa y participativa, los estudiantes establecieron una mejora en su autopercepción

individual del trabajo realizado ($p < .035$). Y, a pesar de no conseguir puntuaciones significativas en la autoevaluación grupal ($p > .073$), sí se ve cómo hay un aumento progresivo, evidenciando a través de la prueba del tamaño del efecto (d) una relevancia clínica de .42.

Haciendo un conciso paréntesis, hay que recordar que dicho cuestionario se pasó una vez iniciado el programa y así, a la luz de los resultados, el impacto de la utilización de la autoevaluación como herramienta complementaria de la evaluación formativa, constituye una estrategia eficaz para mejorar el aprendizaje de los discentes. No obstante, esto no significa necesariamente que la utilización de la autoevaluación mejore directamente el rendimiento académico, pero sí ofrece una información relevante al docente sobre el desarrollo y evolución del grupo clase, evitando y corrigiendo posibles errores y, por otra parte, el alumnado va auto-regulando sus estudios y estrategias de estudios (Ibabe y Jaureguizar, 2007). Asimismo, el mantener unas buenas relaciones entre iguales, a través de una participación entre iguales y un feedback de calidad por parte del docente, da como resultado un incremento en el rendimiento académico de los estudiantes, tal y como aseveran numerosas pruebas empíricas (González-Tejero, López, Parra, Quetglas, Rubio y Carrasco, 2008; Thurston Van de Keere, K. Topping, K.J., Kosack, W., Gatt, S., Marchal, J., Mestdagh, N., Schmeinck, D., Sidor, W. & Donnert, K. 2007).

Una vez presentados los resultados de nuestro estudio, debemos nombrar las limitaciones del mismo que futuras investigaciones deberían solventar: (1) sería conveniente que este mismo estudio fuera realizado por el docente habitual del grupo clase, para que el profesor no llegara a ser una variable contaminante en el estudio; (3) otro punto importante a tener en cuenta es que esta investigación debería haberse realizado a inicios de curso y con una duración de un año lectivo, por lo que estimamos oportuno que próximas investigaciones tengan en cuenta este aspecto; (4) asimismo, correspondería llevar a cabo un estudio longitudinal y evidenciar así que los efectos del programa son perennes con el paso del tiempo; (5) en último lugar, el estudio de la evaluación formativa puede llegar a ser un proceso áspero, complicado, tal y como señalan (Gibbs y Simpson, 2004). Además, en nuestro estudio, la experiencia del investigador es un hándicap (Gibbs y Simpson, 2004). Sin embargo, sí hay que matizar que

nuestra investigación conserva numerosas características para ser considerada como método científico. En nuestro trabajo, aun siendo un estudio exploratorio sin datos concluyentes, debemos insistir en la importancia de seguir realizando estudios de este tipo que nos ayuden, al fin y al cabo, a mejorar. En este sentido, hemos elaborado, aplicado y evaluado un programa que puede ser perfectamente válido, pero naturalmente puede ser mejorado y completado. En conclusión, y atendiendo a la idiosincrasia de cada contexto educativo, nuestra investigación puede contribuir como conocimiento práctico y didáctico a todos los profesionales que puedan transferir nuestra experiencia a otros contextos de características similares o diferentes.

Referencias bibliográficas

Alonso Martín, P. (2007). Evaluación formativa y su repercusión en el clima del aula. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), 389-402.

Arribas, J. M. (2012). El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado. *Relieve*, 18, (1), 1-15. Extraído el 12 de Marzo de 2013, desde: http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_3.htm

Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (revised edition)*. Nueva York: Academic Press.

Contreras, M. (2005). Aprender a desaprender en la búsqueda de un aprendizaje transformativo. Apuntes sobre la capacitación de gerentes sociales. *Banco Interamericano de Desarrollo. Serie de documentos de trabajo I-54*. Extraído el 05 de febrero de 2014, desde: <http://www.udlap.mx/rsu/pdf/1/DocumentosdeTrabajodelINDES.pdf>.

Freire, P. (1970/2000). *Pedagogía del oprimido*. 53 ed. México: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (1999). "Enseñar no es transferir conocimiento." *Pedagogía de la Autonomía. Saberes Necesarios para la Práctica Educativa*. 3ra ed. México: Siglo Veintiuno Editores.

- Gibbs, G. & Simpson, C. (2004). Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1 (1), 93-94.
- González-Tejero, J.M. S., López, M.E.G.H., Parra, R.M.P., Quetglas, I.S., Rubio, J. L.A.C., y Carrasco, O.H. (2008). El aprendizaje cooperativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales: diseño de una actividad de aula y análisis de la interacción. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (58), 108-120.
- Ibabe, I. y Jaureguizar, J. (2007). Auto-evaluación a través de Internet: variables metacognitivas y rendimiento académico. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 6 (2), 59-75
- Johnson, C. (2011). *La manera disruptiva de aprender*. [Archivo de vídeo]. Extraído el 15 de diciembre de 2013, desde: <http://www.youtube.com/watch?v=NQFMArcQI5o>
- Manfredi, J.L. (2013). La innovación después de la innovación. *Las escuelas de negocio y el futuro de la educación*. [Blog Educativo]. Extraído el 02 de marzo de 2014, desde: <http://blogs.cincodias.com/escuelasdenegocio/2013/09/la-innovaci%C3%B3n-despu%C3%A9s-de-la-innovaci%C3%B3n.html>
- PISA (2012). Programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE: Informe español. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Extraído el 16 de Enero de 2014, desde: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310>
- Ricketts, C. y Wilks, S.J. (2002). Improving Student Performance Through Computer-based Assessment: insights from recent research. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27 (25), 475-479.
- Scriven, M. (1991). Beyond formative and summative evaluation. In G. W. McLaughlin & D. C. Phillips (Eds.), *Evaluation and education: At quarter century*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 19-64.

- Sternberg, R.J. y Lubart, T. I. (1997). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. (1ª Edición). Barcelona: Editorial Paidós.
- Thurston, A. Van de Keere, K. Topping, K.J., Kosack, W., Gatt, S., Marchal, J., Mestdagh, N., Schmeinck, D., Sidor, W., Donnert, K. (2007). Aprendizaje entre iguales en Ciencias Naturales de Educación Primaria: Perspectivas teóricas y sus implicaciones para la práctica en el aula. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5 (13), 477-496.
- Turrul, M., Roca, B. & Alberti, E. (2010). *De nuevo sobre las causas del rendimiento académico. La experiencia de la facultad de derecho de la UB desde la óptica de la gestión académica*. Barcelona: Estudis i anàlisis de la Facultat de Dret. Extraído el 12 de Marzo de 2013, desde: http://www.ub.edu/dret/serveis/docs_mid/rendiment_academic_primer_curs_08_comunicacio.pdf

EVALUACIÓN INICIAL DE UN PROGRAMA PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR¹

Mari Paz García Sanz, Sandra Pozo Cervantes

(Universidad de Murcia)

Introducción

Las escuelas son micro sociedades, en tanto que poseen una organización y estructura determinada, con normas de convivencia, sistemas de reglas que regulan las interacciones y la participación, entre otras. Constituyen un pequeño sistema político y social que ofrece muchas oportunidades para practicar y examinar las aplicaciones de los principios democráticos. La escuela permite aprender las habilidades, actitudes y valores de la convivencia democrática, practicándolos. En este sentido, el desafío de la escuela es entregar un modelo de aprendizaje de convivencia, y ejercicio de valores de respeto, tolerancia, no discriminación y participación (Banz, 2008).

Un clima escolar positivo y una convivencia pacífica son indispensables para generar en los centros procesos educativos participativos, compartidos y vividos. Pero la problemática de la convivencia escolar integra múltiples facetas que necesitan ser abordadas desde muchos frentes: educativo, familiar, informativo, cultural y social (Mena y Valdés, 2006), siendo una de estas problemáticas la aparición del acoso escolar.

Cuando nos referimos al acoso escolar o “bullying” hablamos de un fenómeno con unas características muy definidas (Collell y Escudé, 2006; Avilés, 2006), que supone la aparición de conductas disruptivas, abuso de poder, desmoralización, humillaciones, insultos, amenazas, intimidaciones, exclusión y agresiones de manera reiterada a espaldas de adultos que recaen sobre alumnos más

¹ En esta aportación se utiliza el masculino genérico para referirse indistintamente a ambos sexos

indefensos que no pueden salir por si solos de esa situación. La reiteración de las conductas de maltrato supone riesgo psicológico y social para el agresor y la víctima pero también a los compañeros de clase y para todo su entorno que se ve sometido a un fuerte impacto en el clima de convivencia del centro y la comunidad general (Díaz Aguado, 2004a)

El acoso escolar no es un fenómeno nuevo, pero es un tema que ha adquirido una mayor importancia en la actualidad, llegando a producirse incluso el denominado “cyberbullying” (Giménez, Arnáiz y Maquilón, 2013). Por ello, en los últimos años, ha aumentado el estudio sobre esta temática estableciéndose diversos programas de intervención con carácter preventivo o terapéutico. Se trata pues de un fenómeno universal (Lucas y Martínez, 2008) en el que aparecen tres roles bien diferenciados: agresor, víctima y espectador (Díaz Aguado, 2004a; Díaz Aguado, 2004b; Díaz Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004; Smith, Tallamendi, Cowie, Naylor y Chahuan, 2004; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Salmivalli, 1996). El acoso escolar es producido fundamentalmente por los cambios en la sociedad y el microclima dentro de las escuelas, lo que conlleva asumir responsabilidades, actuar e intervenir en la prevención del acoso, establecer normas de convivencia, defender los derechos de los alumnos y su cumplimiento, promoviendo la igualdad y la convivencia pacífica.

El centro escolar, a través de múltiples interacciones diarias tales como las actividades habituales, encuentros, diálogos, discusiones, etc. puede ayudar a aprender las habilidades básicas de la convivencia democrática, desde respetar turnos hasta resolver constructivamente los conflictos propios de la convivencia con otros diferentes, negociando en un ambiente de diversidad (Maldonado, 2004).

En este contexto, el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) Mar Menor de San Javier elaboró, en colaboración con los Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) del sector, un programa de intervención para mejorar la convivencia en dichos centros y prevenir la aparición del acoso escolar, denominado: *Programa de asesoramiento para la mejora de la convivencia escolar y prevención del acoso escolar en educación primaria [PAMCEPAE]* (Pozo Cervantes, 2013).

Entendiendo la evaluación de programas como una investigación para hacer juicios de valor sobre el diseño, aplicación y resultados del programa, que permitan tomar decisiones (De Miguel, 2000; Pérez Juste, 2006), el propósito de este estudio ha sido evaluar la calidad del diseño del *PAMCEPAE* desde un punto de vista interno y externo (De Miguel, 1994), con el fin de asegurar, en la medida de lo posible, su éxito potencial.

Este propósito u objetivo general se concretó en cinco objetivos específicos:

1. Analizar la adecuación del proceso de elaboración del programa.
2. Determinar la calidad de la estructura y organización interna del programa.
3. Constatar la utilidad potencial del programa de intervención.
4. Evidenciar la viabilidad del programa para poder llevarlo a la práctica.
5. Comprobar la pertinencia de la planificación de la evaluación del programa.

Metodología

Para la realización de este estudio se seleccionó una muestra de 10 participantes. La estrategia de muestreo utilizada fue no probabilística deliberada. Concretamente, se ha contado con 4 profesionales del EOEP Mar Menor, 3 Orientadores de otros EOEP y 3 profesores universitarios (2 expertos en Orientación educativa y 1 experto en metodología de la investigación educativa).

La recogida de información se realizó con dos instrumentos de recogida de información (Pozo Cervantes, 2013):

- Una *entrevista semiestructurada* dirigida a los profesionales del EOEP Mar Menor, responsables de elaborar el *PAMCEPAE*. Además de los ítems de identificación, la entrevista integra un total de 23 preguntas, agrupados en 3 dimensiones: proceso de elaboración, viabilidad, y planificación de la evaluación del programa.
- Un *cuestionario* dirigido a profesionales de otros EOEP y a docentes universitarios. Estos participantes respondieron las preguntas del cuestionario a partir de un análisis documental del Programa. El

cuestionario, tras los datos de identificación, integra 3 dimensiones, con un total de 37 ítems cerrados con una escala numérica de 5 grados, además de un apartado abierto tras cada dimensión para incluir las propuestas de mejora que se considere pertinente. Las 3 dimensiones del cuestionario son: estructura y organización interna, utilidad, y planificación de la evaluación del programa.

El estudio se enmarca dentro de la investigación evaluativa (García Sanz y García Meseguer, 2012), donde el objeto evaluado ha sido el diseño del *PAMCEPAE*. Por lo tanto, nos encontramos en la tercera fase del Ciclo de intervención educativa (García Sanz, 2012), es decir, en la evaluación inicial del programa de intervención.

Respecto al procedimiento de la investigación, una vez que la muestra seleccionada dio su consentimiento para participar en la misma, se aplicaron las dos técnicas de recogida de información. La entrevista se realizó individualmente, registrando dicha información mediante notas, las cuales, fueron completadas posteriormente. El cuestionario se envió por correo electrónico a sus destinatarios, adjuntando el programa a evaluar.

A continuación, se analizaron los datos procedentes del cuestionario mediante el paquete estadístico SPSS, versión 19. La información resultante de la entrevista, fue analizada siguiendo los pasos de reducción, descripción, comparación e interpretación. Finalmente, los resultados de la evaluación del diseño del programa fueron comunicados al EOEP para que éste efectuara las mejoras pertinentes en el mismo antes de su aplicación.

Resultados

Los resultados de la investigación se muestran seguidamente, en función de los objetivos contemplados en la misma:

- *Objetivo 1:* Analizar la adecuación del proceso de elaboración del *PAMCEPAE*.

Según la opinión de los profesionales del EOEP Mar Menor, el proceso de elaboración del programa se ha llevado a cabo de forma muy adecuada. Señalan

que todos sus miembros han participado de forma directa e indirecta en el diseño del mismo, al igual que afirman que profesores y tutores se han implicado totalmente en la realización del estudio de necesidades, previo al diseño del programa.

En cuanto a la participación en la elaboración del programa de algunos órganos de gobierno, los participantes en el estudio sostienen que dichos órganos no han intervenido en la misma, sino que el programa ha sido elaborado por el EOEP, en coordinación con los distintos centros escolares.

Respecto a la bibliografía empleada para diseñar el programa, según los profesionales EOEP, se ha utilizado normativa actual y vigente para fundamentar su intervención, al igual que se ha acudido a libros y artículos referidos a la problemática. Asimismo, para la elaboración del programa también se ha contado con un alto grado de consenso y el trabajo de reflexión del equipo psicopedagógico, tanto grupal como individual.

Dada la temática de la intervención, como propuesta de mejora, se sugiere completar el diseño del programa consultando a otras instituciones o asociaciones como servicios sociales, salud mental, policía, etc. antes de llevarlo a cabo.

- *Objetivo 2:* Determinar la calidad de la estructura y organización interna del *PAMCEPAE*.

Antes de presentar los resultados de esta dimensión, mostramos, en la tabla 1, los ítems que la integran.

Tabla 1. Ítems dimensión “estructura y organización interna del Programa”

P1: El programa incluye una portada con elementos identificativos relevantes y suficientes.
P2: El programa está escrito con un tipo y tamaño de letra legible.
P3: El tamaño de letra varía en títulos y nombres de apartados para diferenciarlos del resto del texto.
P4: El programa presenta corrección sintáctica y gramatical.
P5: El programa posee claridad expositiva y fácil comprensión.
P6: El programa incluye una introducción que lo justifica, con conceptos y normativa apropiados.
P7: El programa contiene objetivos generales y específicos relacionados entre sí.
P8: El programa integra un apartado de contenidos, coherente con los objetivos, que recoge los temas a tratar.
P9: El programa integra el conjunto de actividades a realizar, las cuales guardan relación con los objetivos a conseguir.
P10: El programa muestra la metodología con la que se va a aplicar, la cual es coherente con los objetivos y contenidos.
P11: El programa recoge los recursos, materiales, económicos e infraestructuras que se van a necesitar.
P12: El programa incluye la cronología en la que se va a desarrollar.
P13: El programa refleja los responsables de su desarrollo y los destinatarios a los que va dirigido.
P14: El programa integra un apartado de evaluación, coherente con los objetivos a desarrollar.
P15: Las referencias bibliográficas de las que se ha partido para elaborar el Programa son suficientes y apropiadas.

Respecto a la valoración de los aspectos contemplados en este segundo objetivo, se ha obtenido una puntuación global media de 3,89, por lo que podemos considerar que el *PAMCEPAE* posee, en general una buena estructura y organización interna. Por otra parte, el cálculo del coeficiente de variación indica una dispersión baja entre las opiniones otorgadas por los diferentes participantes (CV=6,78).

Seguidamente, en el gráfico 1, se muestran las medias de cada uno de los ítems del cuestionario respecto a la dimensión relacionada con la estructura y organización interna del *PAMCEPAE*.

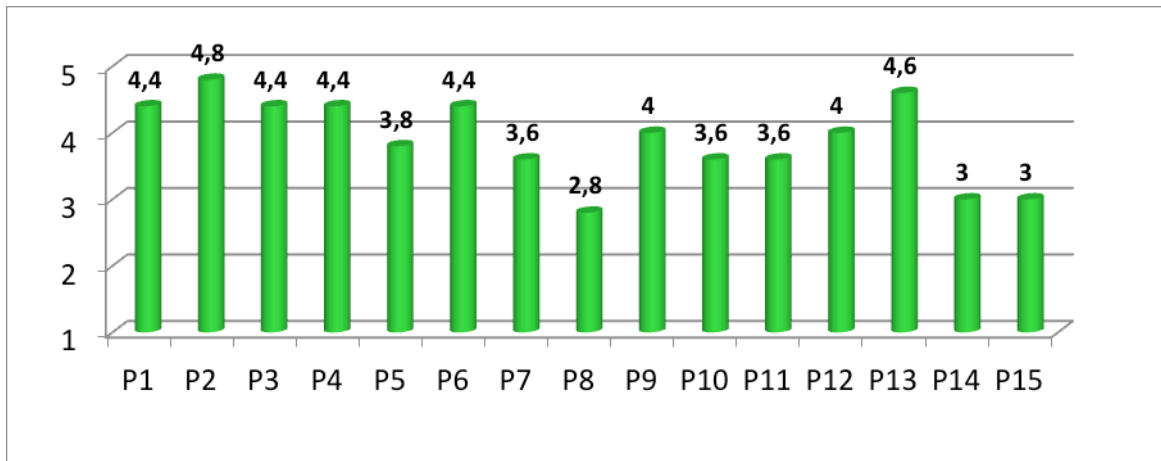


Grafico 1. Medias de los ítems de la dimensión “estructura y organización interna del Programa”

Como se observa, destaca como excelente la legibilidad de letra con la que se presenta el documento (P2), seguido de la inclusión en el programa de los responsables y destinatarios del mismo (P13). La adecuación de la portada (P1), el tamaño y letra de los títulos (P3), la corrección sintáctica y gramatical (P4) y la introducción del *PAMCEPAE* (P6), son aspectos incluidos en la estructura y organización interna del programa valorados con puntuaciones medio altas.

Como mejora de esta dimensión se propone integrar en el diseño del programa un apartado de contenidos que recoja los temas a tratar, coherente con los objetivos, así como el análisis de la realidad del centro en materia de convivencia, causas, medidas y procedimientos habituales para el tratamiento, a nivel preventivo y a nivel terapéutico.

- *Objetivo 3: Constatar la utilidad potencial del PAMCEPAE.*

Globalmente, la utilidad potencial del programa ha sido valorada con una media de 3.89, por lo que podemos considerar que los aspectos que integran la misma son bastantes adecuados al conseguir una puntuación cercana a alta. Por otra parte el cálculo del coeficiente de variación indica una dispersión aceptable entre las opiniones otorgadas por los participantes (CV=10,77).

Antes de mostrar las medias de cada uno de los ítems del cuestionario respecto a esta dimensión, en la tabla 2, recordamos el contenido de los mismos.

Tabla 2. Ítems dimensión “utilidad potencial del programa”

P16: El programa está diseñado para mejorar la convivencia en los CEIP y a desarrollar conductas pro-sociales.
P17: El programa puede ayudar a prevenir la aparición de conductas de acoso entre iguales.
P18: El programa facilita la intervención ante supuestas situaciones de acoso entre escolares.
P19: El programa integra una educación en valores en los ámbitos escolar, familiar y social.
P20: El programa está adaptado al contexto y a las características del alumnado.
P21: Los objetivos de aprendizaje incluidos en el programa son claros, pertinentes, relevantes, alcanzables y evaluables.
P22: La metodología docente conlleva la participación del alumnado mediante actividades experienciales y lúdicas.
P23: El programa es coherente con otros planes realizados en los distintos Centros (Plan de Acción Tutorial, de Atención a la Diversidad, etc.).
P24: Los contenidos y actividades del programa resultan atractivos y motivadores para los alumnos y sus familias.
P25: El programa fomenta la implicación y participación de los alumnos y sus familias.
P26: El programa se presenta de manera que permite facilitar los logros esperados.
P27: El programa está planificado para poder ser desarrollado por cualquier maestro/a de Educación Infantil y/o Primaria.
P28. Los elementos del programa se presentan con flexibilidad en sus planteamientos

A continuación, en el gráfico 2, se muestran las medias de cada uno de los ítems del cuestionario que integran la dimensión relacionada con la utilidad potencial del *PAMCEPAE*.

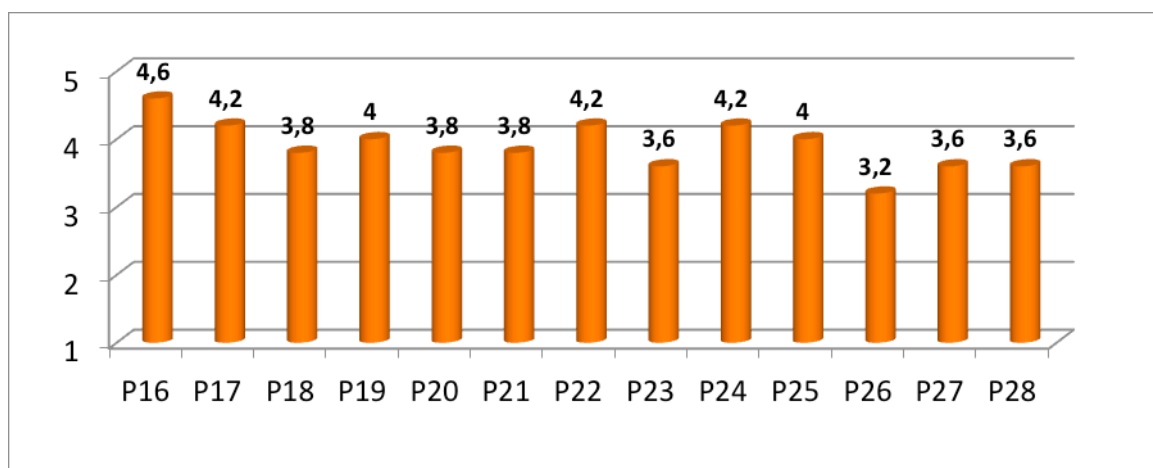


Gráfico 2. Medias de los ítems de la dimensión “utilidad potencial del programa”

Como se aprecia, el programa está muy bien diseñado para mejorar la convivencia en los CEIP y para desarrollar conductas pro-sociales (P16). Asimismo, el programa puede ayudar a prevenir la aparición de conductas de acoso entre iguales (P17), presenta una metodología docente que conlleva la participación del alumnado mediante actividades experienciales y lúdicas (P22) y puede resultar atractivo para el alumnado y sus familias (P24). Todos los ítems de esta dimensión han superado el estándar establecido (3). Como mejora de esta dimensión se propone explicitar cómo llevar a cabo un trabajo colaborativo y coordinado sobre las habilidades pro-sociales para la educación emocional a lo largo de toda la escolaridad.

- *Objetivo 4:* Determinar la viabilidad del *PAMCEPAE* para poder llevarlo a la práctica.

La viabilidad del programa es considerada muy adecuada por los miembros del EOEP Mar Menor. Estos afirman que los profesionales que van aplicar el programa están suficientemente formados, al igual que se dispone de espacios y tiempos adecuados para el desarrollo y del mismo. También consideran pertinente la documentación, materiales y recursos con los que se cuenta para aplicar el *PAMCEPAE*.

Referente a la colaboración de las familias en las distintas actividades, los participantes consideran, que generalmente se cuenta con la implicación de las mismas, pero no en el grado que se considera óptimo. De igual modo señalan que se prevén esfuerzos razonables por parte del profesorado, los alumnos y las familias para llevar a cabo el programa y que estos esfuerzos están relacionados con el compromiso, constancia, participación y coordinación de los mismos. Por último los participantes afirman que se cuenta con el apoyo de los centros y administraciones públicas para la puesta en práctica del programa.

- *Objetivo 5:* Comprobar la pertinencia de la planificación de la evaluación del *PAMCEPAE*.

La planificación de la evaluación del programa no ha obtenido una valoración tan positiva como el resto de dimensiones estudiadas en esta investigación. Así, aunque los profesionales del EOEP Mar Menor consideran que los equipos

directivos de los centros y miembros de la Comisión de Coordinación Pedagógica poseen formación suficiente para evaluar el programa, que se muestran dispuestos a realizar la misma y que existe tiempo suficiente para llevarla a cabo, únicamente se trata de una evaluación de resultados y, por lo tanto se debería contemplar también una evaluación inicial y formativa del *PAMCEPAE*. Los participantes añaden que por diversos motivos, como la falta de tiempo por parte de los centros y del EOEP, estas dos modalidades de evaluación no se suelen llevar a cabo. Asimismo responden que los criterios de evaluación se encuentran implícitos en la misma, pero sería un aspecto a mejorar especificarlos en el programa, al igual que las medidas para que la evaluación del programa se realice de forma objetiva, aspecto que no se ha tenido en cuenta en el documento.

Por último los profesionales del EOEP Mar Menor coinciden en que los resultados de la evaluación del programa no se difunden de forma pública, aunque sí quedan registrados en la memoria anual del centro y en la del EOEP.

Por otra parte, los profesionales pertenecientes a otros EOEP y los docentes universitarios han puntuado globalmente la utilidad del programa con una media de 2.97, por lo que se puede considerar que la misma es moderada. Asimismo, el cálculo del coeficiente de variación indica una dispersión alta entre las opiniones otorgadas por los diferentes evaluadores ($CV=32,68$).

Como venimos procediendo, antes de presentar las medias obtenidas en cada uno de los ítems que integran esta dimensión, en la tabla 3, recordamos el contenido de los mismos.

Tabla 3. Ítems dimensión “planificación de la evaluación del programa”

P29. Está previsto llevar a cabo una evaluación continua del programa.
P30: La evaluación contempla realizar un estudio del diseño del programa para mejorar éste y asegurar su éxito potencial
P31: La evaluación, tal y como está reflejada, permite orientar la puesta en práctica del programa.
P32: La evaluación planteada facilita mejorar el programa en próximas aplicaciones.
P33: Se especifican los criterios de evaluación con los que se van a valorar los diferentes elementos del programa.
P34: El número de instrumentos de evaluación que se prevé utilizar es apropiado.
P35: Los instrumentos de evaluación son válidos para valorar los diferentes niveles de intervención del programa.
P36: Se especifica claramente cómo se llevará a cabo la evaluación del programa.
P37: Se prevén procedimientos para garantizar la objetividad en la evaluación del programa.

Seguidamente, en el gráfico 3, se muestran las medias de cada uno de los ítems del cuestionario respecto a la dimensión relacionada con la planificación de la evaluación.

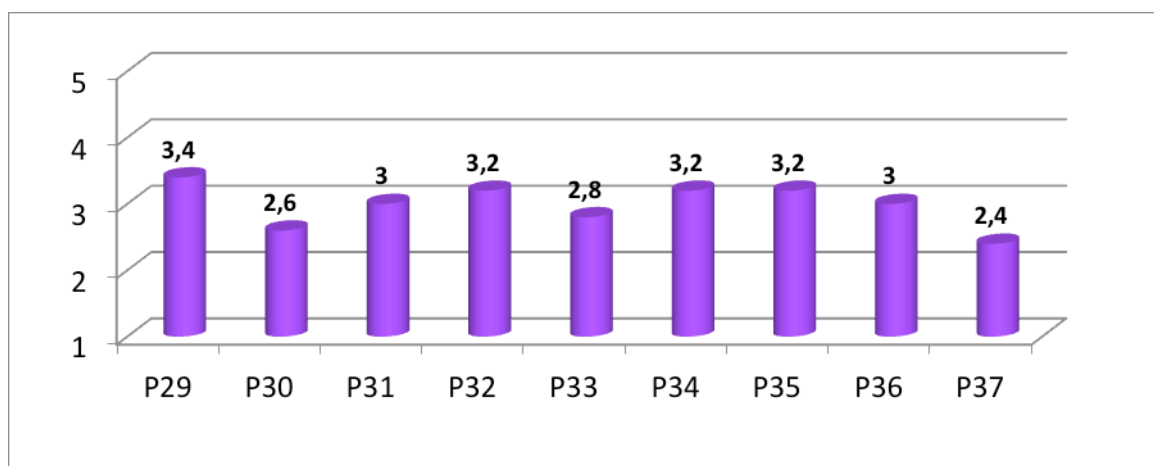


Gráfico 3. Medias de los ítems de la dimensión “planificación de la evaluación del programa”

Como se observa, los profesionales pertenecientes a otros EOEP y docentes universitarios están bastante de acuerdo con que existen previsiones en el documento para llevar a cabo una evaluación continua del programa (P29), sin embargo, coincidiendo con los miembros del EOEP Mar Menor, reconocen que

no se prevé realizar un estudio del diseño del programa (P30), la ausencia de criterios de evaluación para valorar el programa (P33), la falta de procedimientos para garantizar la objetividad en la evaluación (P37), la carencia de concreción de la evaluación formativa (P31) y la falta de especificación clara de cómo se llevará a cabo la evaluación del *PAMCEPAE* (P36). Estas carencias conllevan que todos estos aspectos deben introducirse como mejora en el diseño de la intervención.

Discusión y conclusiones

Tras concluir la presente investigación se ha logrado realizar la evaluación del diseño del *PAMCEPAE*. Es decir, se ha abordado la evaluación inicial del programa que analiza el punto de partida del mismo, centrándonos especialmente en su diseño, lo que consigue aumentar sus garantías de éxito a la hora de su puesta en práctica.

Los resultados del estudio han puesto de manifiesto un proceso de elaboración del programa muy adecuado, alta calidad de la estructura y organización interna del programa, así como también de su utilidad potencial. Igualmente, la evaluación inicial de dicho programa ha indicado que el mismo posee muy alta viabilidad de la intervención en materia de convivencia y prevención del acoso escolar en los distintos CEIP en los que se piensa llevar a cabo dicha intervención. Sin embargo, la calidad de la planificación de la evaluación del programa se considera moderada, ya que hay muchos aspectos de la misma que pueden ser mejorados.

Estos resultados corroboran que en los centros educativos, si bien se presta mucha atención a la evaluación del aprendizaje del alumnado, aun no se contempla la importancia que puede tener realizar una evaluación continua de calidad (Sanders, 1998) de la enseñanza y práctica docente del profesorado, lo cual queda materializado especialmente en los programas educativos que el mismo utiliza para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es por ello que se hace necesario concienciar a los CEIP de la importancia de generar una cultura evaluativa (Mateo, 2006) de forma que la evaluación quede

institucionalizada en los mismos como herramienta para poder optimizar los procesos educativos.

Referencias bibliográficas

- Avilés, J.M. (2006). *Bullying: El maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Banz, C. (2008). *Convivencia Escolar: Documento Valores UC*. Recuperado de [http://www.educarchile.cl/ UserFiles/P0001/File/convivencia_escolar.pdf](http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/convivencia_escolar.pdf).
- Collell, J. y Escudé, C. (2006). Una propuesta para afrontar el bullying en Primaria. *Aula de Innovación Educativa*, 151, 85-96.
- De Miguel, M. Madrid, V., Noriega, J. y Rodríguez, B. (1994). *Evaluación para la calidad de los Institutos de Educación Secundaria*. Madrid: Escuela Española.
- Díaz Aguado, M.J., Martínez Arias, R. y Martín Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Díaz Aguado, M.J. (2004a). *La violencia en la escuela. El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos*. Barcelona: Ariel.
- Díaz Aguado, M.J. (2004b). Los docentes y los nuevos retos de la escuela: La prevención de la violencia social. *Revista de Psicología Educativa*, 10 (2), 81-100.
- García Sanz, M.P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. Murcia: DM.
- García Sanz, M.P. y García Meseguer, M. (2012). Los métodos de investigación. En M.P. García Sanz y P. Martínez Clares (coords.) *Guía práctica para la realización de trabajos fin de Grado y Trabajos fin de Máster* (pp. 99-128). Murcia: Editum.
- Giménez, A. M., Arnaiz, P. y Maquilón, J. J. (2013). Cyberbullying: La nueva casa de la violencia escolar. Experiencias en una muestra de estudiantes

de Educación Primaria de la Región de Murcia. Alemania: Editorial Académica Española.

- Lucas, B. y Martínez, R. (2008). El papel de los compañeros en las peleas y su relación con el estatus sociométrico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (2), 89-99.
- Maldonado, H. (2004). *Convivencia escolar: ensayos y experiencias*. Buenos Aires: S.A
- Mateo, J. (2006). Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 165-186.
- Pellegrini, A., Bartini, M. y Brooks, F. (1999). School bullies, victims an aggressive victims. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Pozo Cervantes, S. (2013). *Evaluación del diseño del Programa de asesoramiento para la mejora de la convivencia escolar y prevención del acoso escolar en educación primaria*. TFG presentado en la Universidad de Murcia. Documento inédito.
- Salmivalli, C. (1996). Bullying as a group process participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22 (1), 1.
- Sanders, J.R. (1998). *Estándares para la evaluación de programas*. Bilbao: Mensajero.
- Smith, R., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P. y Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565-581.

LA IMPORTANCIA DE INVESTIGAR SOBRE EL USO DE LAS TIC CON EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

Almudena Hernández Caravaca

(Universidad de Murcia)

Introducción

En el presente trabajo se va a justificar la necesidad de investigación acerca de los beneficios que producen el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado con Altas Capacidades para atender sus necesidades educativas especiales, dado que:

Existen estudios que nos informan que tan sólo el 1,21% de las escuelas que tienen interés en detectar al alumnado con Altas Capacidades son identificados y, no por ello, reciben una respuesta educativa ajustada a sus necesidades reales (Romagosa, 2011).

Teniendo presente este dato y, considerando que la inclusión de las TIC es una medida fundamental de atención a la diversidad planteada desde la aprobación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), se ha realizado una búsqueda intensiva de investigaciones educativas a este respecto para los estudiantes con Altas Capacidades.

Así pues, se ha podido comprobar que existe un gran vacío en cuanto a investigaciones relacionadas con las Altas Capacidades y las TIC a nivel nacional. Sin embargo, algunas investigaciones a nivel internacional garantizan que los estudiantes con Altas Capacidades se sienten fuertemente atraídos por las TIC, ya que les permiten dirigir su propio aprendizaje (Del Siegle, 2010). Y, como expresan López y Gutiérrez (2012): *“los alumnos con Altas Capacidades manifiestan una excepcional capacidad para el aprendizaje autodirigido”* (p.28).

Sin embargo, ¿por qué no se ha investigado en España sobre cómo atender las necesidades especiales del alumnado con Altas Capacidades desde las TIC?

Altas Capacidades y TIC

Conceptualización de las Altas Capacidades

En los últimos tiempos han surgido diversas definiciones para el término de Altas Capacidades realizadas por distintos autores y enfoques. Las primeras teorías utilizaban el término superdotado a la hora de elaborar sus propuestas. En el ámbito educativo, con la implantación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), se comienza a emplear la expresión Altas Capacidades para referirse a este tipo de alumnado y la nueva Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) mantiene este concepto para referirse a este colectivo de estudiantes.

De este modo, destacamos tres modelos principales en la definición de las Altas Capacidades. Por un lado, están los modelos basados en el rendimiento, en el que Renzulli (1994) establece la teoría de los tres anillos que explica la existencia de tres variables complejas que pueden o no estar relacionadas: inteligencia como capacidad superior a la media, creatividad y compromiso o motivación hacia la tarea.

Por otra parte, aparecen los modelos socioculturales, los cuales consideran que la cultura y la sociedad del momento determinan lo que se considera talento especial en dicha situación, incorporando además el contexto social y familiar como factor influyente en el desarrollo del individuo, encontrándose dentro de éste el modelo de Tannenbaum (1986a) y el modelo de Mönks (1992).

En tercer lugar, se pueden contemplar los modelos cognitivos, que se fundamentan en los principios de la psicología cognitiva que trata de identificar qué procesos y estrategias cognitivas se ponen en marcha a la hora de realizar tareas de nivel superior. Algunas teorías y modelos que se ubican en el tercer modelo son: la teoría pentagonal implícita de Sternberg (1990), el modelo diferenciado de superdotación y talento de Gagné (1993), el modelo global de

la superdotación de Pérez (2006), el modelo psicosocial de “filigrana” de Tannenbaum (1997) y el modelo explicativo de la superdotación de Castejón y Pietro (2000).

Conjuntamente, nace la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995), en la que dicho autor muestra una visión multidimensional de las inteligencias, lo cual conlleva una educación más individualizada, indicando la existencia de ocho tipos de inteligencias (lingüística-verbal, lógico-matemática, espacial, corporal-kinestésica, musical, naturalista, interpersonal e intrapersonal), añadiendo, posteriormente, una novena, la inteligencia moral y espiritual.

Además, Goleman (1996) nos manifiesta la presencia de la inteligencia emocional, asentada en cinco principios: tomar conciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones y frustraciones que soportamos en el trabajo, acentuar nuestra capacidad de trabajar en equipo y adoptar una actitud empática y social que nos brindara mayores posibilidades de desarrollo personal.

Una vez vistos algunos de los modelos y teorías que conceptualizan las Altas Capacidades, se puede decir que:

Los alumnos con Altas Capacidades son personas con perfiles excepcionales y como tales hay que darles una respuesta educativa diferente. Dicha intervención consiste en ofrecerles provisiones educativas adecuadas a su diversidad en el uso y manejo de conocimientos, recursos, habilidades, ritmo de aprendizaje, intereses y motivaciones (Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia, 2012).

Las TIC como vía de respuesta a las Altas Capacidades

La Unión Europea y la UNESCO, en los últimos años, se han propuesto mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas educativos y de formación, lo cual implica mejorar la capacitación de los docentes y garantizar el acceso de todos a las TIC, entendiéndose como: *“el conjunto de herramientas relacionadas con la transmisión, procesamiento y almacenamiento digitalizado de información y aquellos productos derivados de las herramientas (software y hardware) que se utilizan en la enseñanza”* (Mata, 2010, p.4). Asimismo, las

TIC facilitan la comunicación, la colaboración, el análisis y la creatividad entre los usuarios, es decir, entre los profesores y los alumnos.

En cuanto a la *colaboración*, gracias a las TIC disminuyen las fronteras y lo individual, puesto que la información puesta en la red está al alcance de todos y todos pueden compartir sus experiencias, vídeos, audios, textos e imágenes. Además, el trabajo colaborativo entre alumnos y profesores favorece el desarrollo de autonomía y de iniciativa personal por parte del discente, siendo éste el propio protagonista de su proceso de enseñanza y aprendizaje y, el docente, un guía y mediador de tal proceso.

Respecto a la *comunicación*, con las TIC desaparecen las restricciones de espacio y tiempo. Asimismo, se puede poner a disposición de los demás el propio aprendizaje individual y, por otra parte, facilitan una buena comunicación, confiable, entre los agentes educativos directos (profesores, alumnos y familia) y los agentes educativos indirectos (medios de comunicación, amigos, entre otros). Igualmente, ayudan a que la comunicación sea más directa, rápida y fácil, dando la oportunidad de retroalimentación de profesor a alumno con más inmediatez.

En lo referido a *análisis*, los estudiantes suelen realizarse una serie de preguntas, buscando una explicación sobre algún aspecto personal o tratado en clase y, en consecuencia, realizan un análisis de una situación determinada. Esta capacidad de autorreflexión y análisis ha de ser aprovechada por los docentes, los cuales han de facilitar las herramientas que beneficien la potenciación de la misma. Esto se puede conseguir gracias a las TIC, ya que existen múltiples recursos para la búsqueda activa de información, la creación de mapas mentales, la exposición de dudas o el debate sobre temas de interés.

Relacionado con la *creatividad*, ya no es necesario que el alumno trabaje exclusivamente en formato papel y que el profesor satisfaga sus necesidades en horario lectivo y en un espacio físico como es el aula. Actualmente, existen muchas herramientas que permiten un contacto fuera del centro educativo y del horario escolar entre el profesor, el alumno y su familia, como son las aulas virtuales, que pueden ser útiles incluso para una enseñanza a distancia en

determinadas circunstancias personales del alumno o si es la modalidad educativa que ofrece la institución. Por ello, no se ponen límites a la imaginación, pues las TIC tienen la ventaja de ofrecer el diseño y creación tanto de dibujos, como de audios, vídeos, etc.

De la misma forma, las TIC son altamente motivadoras para los estudiantes y, dadas las características del alumnado con Altas Capacidades, fomentan valores como el esfuerzo, la perseverancia y el interés, ya que no ponen acotamientos a sus inquietudes y curiosidades, dando lugar a un aprendizaje globalizado e interdisciplinar, centrado en el alumno, con grados de libertad en el tiempo, lugar y métodos de enseñanza y aprendizaje.

Domingo y Fuentes (2010) nos demuestran que, los docentes, después de experimentar con las TIC en las aulas, el 80% las integran en sus metodologías didácticas y, además, consideran que favorecen su renovación metodológica, suscitando en el alumnado mayor motivación y participación.

Por ello, se considera que el uso de recursos tecnológicos puede incrementar su nivel de autonomía, colaboración y, sobre todo, motivación, ya que a este alumnado le produce un gran hastío realizar tareas que ya dominan. Además, es indispensable señalar que, los profesores de alumnos con Altas Capacidades, precisan disponer de determinadas características, algunas de las cuales pueden adquirirse a lo largo de un proceso de formación, conocimientos para ajustar (enriquecer) los procesos de enseñanza-aprendizaje y actitudes positivas ante los alumnos con características especiales (Gotzens, 2012).

Justificación de la relevancia de la investigación sobre Altas Capacidades y TIC

En consecuencia, se detecta esta necesidad de investigación. Pues, como ya expresaban Jiménez y Vilà en 1999, los especialistas y profesores deben cumplir una doble finalidad: dar respuesta a una realidad heterogénea y cambiante y contribuir al progreso de la enseñanza, porque, según la OMS, el 2,3% de la población mundial tiene Altas Capacidades. Es decir, a lo largo del desarrollo de la vida profesional de un docente tendrá unos cuarenta estudiantes con capacidades superiores a la media (Pérez i Martra, 2013).

Al mismo tiempo, la escuela no puede ser un ámbito desconectado de las TIC, ya que su influjo se hace más evidente en las aulas y, como dice el Informe Delors (1996): *“las sociedades actuales son de uno u otro modo sociedades de información en las que el desarrollo de las tecnologías puede crear un entorno cultural y educativo capaz de diversificar las fuentes del conocimiento y del saber”* (p.198). Y Prieto (2010), respecto al alumnado con Altas Capacidades, expone la necesidad de que las TIC estén más presentes en el proceso de aprendizaje, así como en el trabajo de los docentes.

Efectivamente, entre otras de las problemáticas detectadas en esa búsqueda ha sido que, aún siendo ya recogidos por la LOE como miembros con necesidades educativas especiales, en una encuesta elaborada por Pérez i Martra (2013) para los docentes y familiares de una escuela de Girona, Hermanos Maristas, con una muestra de 50 participantes, tan sólo el 2% de los docentes tuvieron en cuenta a este colectivo de estudiantes y el 0% de los familiares. Y, aunque no se pueda generalizar los resultados, resulta, al menos, sugerente que no se tengan tan en cuenta a estos discentes cuando por ley se han de atender a todos los alumnos y alumnas de nuestras aulas.

Ahora bien, basándonos en el modelo del Doctor Castelló (1999), podemos hacer una clasificación de la tipología de Altas Capacidades que expone la amplia gama de particularidades que pueden presentar cada uno de los estudiantes de los centros educativos preferentes y a las que hay que darle respuesta:

- Talento simple: es la configuración intelectual con altos recursos en una sola aptitud específica (por ejemplo: lógica, verbal, matemática, espacial, creativa,...). (Percentil 95).
- Talento múltiple: es la configuración intelectual con altos recursos en varias aptitudes específicas (por ejemplo: verbal y creativo, matemático y espacial,...). (Percentil 95).
- Talento complejo: es la configuración intelectual en la que se combinan varias aptitudes específicas que se sitúan en o por encima del Percentil 80:
 - a. Académico: es la combinación de las aptitudes lógica, verbal y de memoria.

- b. Figurativo: es la combinación de las aptitudes lógica y espacial.
- c. Artístico-figurativo: es la combinación de las aptitudes lógica, creativa y espacial.
 - Talento conglomerado: es la combinación de alguno de los talentos complejos con uno simple o con uno múltiple.
 - Superdotación (a partir de 4.º Primaria; cursos inferiores al indicado hablamos de Precocidad): es la configuración intelectual con elevados recursos en todas las aptitudes intelectuales incluida la creatividad. (Percentil 75 o más).

No obstante, ¿por qué se muestra esta clasificación? Porque es una manera de demostrar la diversidad existente en este colectivo, lo cual justifica aún más la necesidad de emplear recursos tecnológicos con los educandos para poder atender sus necesidades de forma más individualizada y personalizada, ya que las TIC nos pueden ofrecer grandes oportunidades que nos permitan enriquecer el currículo del alumnado con Altas Capacidades, dentro y fuera de la escuela.

Igualmente, los docentes, han de tener como finalidad que sus estudiantes obtengan el máximo desarrollo de sus capacidades personales. Al mismo tiempo, éste es uno de los aspectos que está reclamando una atención diferenciada, por el que la sociedad y los profesionales están siendo cada vez más sensibles (Martínez Medina, 2009).

Para ello, se propuso la creación de instituciones destinadas a la escolarización preferente de discentes que presentan una necesidad educativa similar. Además, desde la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) se plantearon de forma generalizada una serie de medidas de atención a la diversidad, estando entre ellas la inclusión de las TIC en el aula.

Precisamente, con la propuesta de investigación se busca un cambio en las prácticas pedagógicas de los docentes a través del uso de las TIC. Y, atendiendo a la definición final de Altas Capacidades, y a los principios de calidad y equidad en la Educación, se propone la implementación de las TIC en las aulas de los Centros de Escolarización Preferente del alumnado con Altas Capacidades para la enseñanza básica y obligatoria, pues las respuestas

educativas actuales que se están dando en estos son la aceleración, el agrupamiento y el enriquecimiento curricular.

De este modo, la relevancia de la propuesta de investigación radica en las posibles consecuencias que podría ocasionar no atender adecuadamente a este tipo de estudiantes tan valiosos, como todos, para la sociedad. Si el alumnado con Altas Capacidades no es detectado y atendido precozmente puede expresar en la infancia y adolescencia aburrimiento, hiperquinesia, desconexión de la dinámica del aula, dificultades con los iguales y los adultos (aislamiento), tristeza y somatización de los problemas.

Por ende, siguiendo a Apraiz (1996), Artiles, Jiménez, Alonso, Guzmán, Vicente y Álvarez (2003) proponen una serie de aspectos metodológicos a tener en cuenta a la hora de elaborar estrategias didácticas que propicien el aprendizaje del discente con Altas Capacidades, siendo, como no, el método de aprendizaje autodirigido (indirecto y poco estructurado, orientado al descubrimiento y controlado por el estudiante) el que mejores resultados produce. Estas son las *orientaciones metodológicas* que se promueven:

a. Técnicas de enseñanza-aprendizaje.

- Animar a que utilicen gran cantidad de recursos para sus actividades.
- Fomentar en los alumnos y alumnas la toma de iniciativas, por parte del docente.
- Exigir cierta rapidez, precisión y respuestas divergentes.
- Facilitar las claves para que el alumno o alumna trabaje activamente a partir de ellas en resolución de problemas complejos para su edad.
- Proporcionar al alumno y alumna propuestas de trabajo abiertas, con actividades de diferente grado de dificultad en su realización y que permitan diferentes tipos de respuesta por su parte.

b. Medidas de atención a la diversidad de las Altas Capacidades.

- Realizar propuestas individuales de trabajo, en función de las capacidades y niveles competenciales de cada uno.
- Proponer actividades que permitan diferentes posibilidades de ejecución o expresión.

- Organizar el trabajo en el aula de tal manera que los alumnos y alumnas puedan estar realizando actividades diferentes según sus niveles de aprendizaje y su ritmo de trabajo.
- Combinar actividades de enseñanza-aprendizaje de gran grupo, pequeño grupo, trabajo por parejas e individual.
- Organizar grupos de trabajo sobre distintos temas en función de los intereses del alumnado.
- Planificar actividades de libre elección por los alumnos y alumnas.

Pues bien, dadas las características de las TIC mencionadas en el apartado correspondiente, estas orientaciones metodológicas pueden llevarse a cabo a través de las mismas ya que, éstas, nos ofrecen una gran variedad de recursos y aplicaciones tecnológicas que, además de ser muchas de ellas gratuitas, favorecen la comunicación entre sus usuarios de manera instantánea y ayudan a la diversificación de las fuentes y contenidos recogidos en el currículo del alumnado con Altas Capacidades.

Discusión y conclusiones

Relacionado con todo lo anterior, a continuación, se muestra un breve fragmento del discurso dado por una orientadora educativa:

La conciencia y sentido de la Educación es educar con la mirada abierta, educar en la espiritualidad, evitar poner puertas a las potencialidades y escuchar a los niños con el corazón. Tenemos que saber que la intensidad emocional es la que garantiza la alegría de vivir, la pasión por aprender, la motivación es la expresión de un área de talento y la manera de sentir y pensar la vida. Ellos, los niños de Altas Capacidades, la viven así (Conferencia “Niños con Altas Capacidades”, Romagosa, 2011).

En la actualidad, sobre todos estos principios citados en la alocución de Montserrat Romagosa, se está desarrollando una investigación, la cual se encuentra en el momento de presentar este trabajo (marzo 2014) en la fase de recogida de datos, basada en análisis de las orientaciones y directrices educativas dadas por los especialistas del EOEP Específico de Altas

Capacidades de la Región de Murcia, así como el estudio de las estrategias didácticas apoyadas en TIC que desarrollan los docentes en los Centros de Escolarización Preferente del Alumnado con Altas Capacidades de la enseñanza básica y obligatoria de dicha Comunidad Autónoma.

Y, para concluir, una frase célebre del psicólogo clínico Carl Gustav Jung:

Los superdotados son el fruto más hermoso del árbol de la humanidad, pero a la vez son los que corren más grande peligro pues cuelgan de sus ramas más frágiles y con frecuencia se rompen.

Démosle una respuesta educativa de calidad.

Referencias bibliográficas

- Artiles, C., Jiménez, J.E., Alonso, P., Guzmán, R., Vicente, L. y Álvarez, J. (2003). *Programa para la atención educativa del alumnado con altas capacidades de la Comunidad Autónoma de Canarias. Orientaciones para la detección e identificación del alumnado que presenta altas capacidades y su intervención educativa. Guía para profesionales de la educación.* Consejería de Educación del Gobierno Autónomo de Canarias. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativas. ISBN84-688-2521-2. Recuperado de: <http://www.altacapacidades.org/uploads/6/3/7/5/6375624/16620886-como-trabajar-en-el-aula-las-ac.pdf>
- Castejón, J.L. y Prieto, M.D. (2000). *Los superdotados: esos alumnos excepcionales.* Málaga: Aljibe.
- Castelló, A. y Martínez, M. (1999). *Alumnat excepcionalment dotat intel.lectualment.* Generalitat de Catalunya.
- Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia. (2012). *Altas Capacidades intelectuales en la Región de Murcia.* Recuperado de: <http://diversidad.murciaeduca.es/altacapacidades/index.php>
- Del Siegle, Ph.D. (2010). *Gifted Students & Technology: An Interview with Del Siegle.* Northwestern University: Center for Talent Development.

Recuperado de:
<http://www.ctd.northwestern.edu/resources/displayArticle/?id=158>

Delors, J. (1996). *Informe Delors. La Educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO-Santillana.

Domingo, M. y Fuentes, M. (2010). Innovación educativa: experimentar con las TIC y reflexionar sobre su uso. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, p. 171-180. Recuperado en:
<http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n36/13.pdf>

Gagné, F. (1993). Construct and models pertaining to exceptional human abilities. En K.A. Heller, F. Mönks y A.H. Passow (Eds.): *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Pergamon Press.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós. Recuperado de:
http://ict.edu.ar/renovacion/wpcontent/uploads/2012/02/Gardner_inteligencias.pdf

Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Editorial Kairós. Recuperado de:
<http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=x8cTlu1rmA4C&oi=fnd&pg=PA9&dq=definici%C3%B3n+inteligencia+emocional+daniel+goleman&ots=5c9T3TywnN&sig=ERhNuYFYUbwxtK0QgKSKYsVog80#v=onepage&q&f=false>

Gotzens, C. (2012). *El profesor eficaz en respuesta al Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales*. Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado de:
<http://diversidad.murciaeduca.es/altascapacidades/docs/2012/cgotzens.pdf>

Jiménez, F. y Vilà, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOE).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

- López, A.M. y Gutiérrez, A.M. (2012). Conceptos generales del alumno con Altas Capacidades. En J. C. Torrego (Coord.). *Alumnos con Altas Capacidades y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Fundación SM. 13-33.
- Martínez Medina, F. (2009). Altas Capacidades intelectuales. *Innovación y experiencias educativas*. (15), p. 1-9. Recuperado de: http://www.csic.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/FRANCISCA_MARTINEZ_1.pdf
- Mata, C. (2010). Tecnologías de Información y Comunicación. Recuperado de: <http://www.slideshare.net/kshmen93/tecnologas-de-informacin-y-comunicacin-3519099>
- Mönks, F. (1992). Desarrollo de los adolescentes superdotados. En Y. De Benito (Coord.): *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú Editores.
- Pérez i Martra, P. (2013). *Altas capacidades intelectuales, diagnóstico y seguimiento de una NEE*. Trabajo Fin de Máster, UNIR, Barcelona, España. Recuperado de: <http://reunir.unir.net/handle/123456789/1515>
- Pérez, L. (2006). *Alumnos con capacidad superior. Experiencias en intervención educativa*. Madrid: Síntesis.
- Prieto, M.D. (2010). Alta habilidad: talento y superdotación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 32 (13,1). Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/1268612179.pdf
- Renzulli, J.S. (1994). El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa. En Y. Benito Mate (Coord.): *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú Ediciones, p. 41-78.
- Romagosa, M. (2011, 10, 26). *Niños con Altas Capacidades: Montse Romagosa*. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <http://www.youtube.com/watch?v=0reh8GSrEVw>
- Sternberg, R. (1990). *Más allá del cociente intelectual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Tannenbaum, A.J. (1986a). The Enrichment Matrix Model. En J.S. Renzulli: *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented*. Mansfield: Creative Learning Press.

Tannenbaum, A.J. (1997). Modelo psicosocial de filigrana. En J.C. Torrego (Cord.). (2012). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Madrid: Fundación SM.

Recuperado

de:

http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3D2012_libro+altas+capacidades.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1310974587905&ssbinary=true

ENSEÑAR PENSAMIENTO HISTÓRICO EN ACTIVIDADES DE LIBROS DE TEXTO DE 6º DE PRIMARIA¹

Jorge Sáiz Serrano, Juan Carlos Colomer Rubio

(Universidad de Valencia)

Introducción

La primera aproximación al conocimiento histórico que tiene el alumnado de Educación Primaria en las aulas está ampliamente mediada por los manuales escolares y el uso que los maestros hacen de ellos. El libro de texto, sea en la actual materia “Conocimiento del medio natural, social y cultural” o en la que abre la nueva ley educativa (LOMCE) “Ciencias Sociales”, permite y condiciona las prácticas docentes, aunque en último extremo éstas dependerán del uso que los docentes realicen del manual. No se pretende en este estudio valorar estos usos del libro de texto sino más bien examinar los recursos y actividades que para enseñar y aprender historia que ofrecen dichos manuales. Pretendemos avanzar resultados en una línea de investigación sobre las posibilidades de enseñar conocimiento y pensamiento histórico que plantean los libros de texto de historia en niveles educativos básicos (Primaria y Secundaria). El examen de textos escolares de Historia en Secundaria está confirmando que los libros de las editoriales mayoritarias no plantean actividades suficientes para aprender competencias históricas (Sáiz, 2011, 2013). En este estudio pretendemos aportar datos empíricos que permitan probar en qué medida esa escasa aproximación a las destrezas de pensar históricamente ya pueden constatarse en los manuales de Primaria al presentar contenidos, actividades y recursos insuficientes para despertar el interés crítico de los alumnos por el conocimiento histórico.

¹ Este trabajo forma parte del proyecto de investigación financiado por el gobierno de España: EDU2012-37909-C03-01 (COMPSOCIALES)

Por tanto, partimos de la siguiente hipótesis: la estructura de manual escolar disciplinar, en este caso el de Conocimiento del Medio en sus contenidos de Historia escolar, así como la organización de dichos contenidos y la orientación didáctica de la mayoría de actividades presentes en los mismos, condiciona un tipo de aprendizaje de conocimientos declarativos, factuales y conceptuales, antes que de conocimientos procesuales o procedimentales, entre ellos los más próximos a la disciplina histórica. Ese modelo de manual ya puede constatarse empíricamente en Educación Primaria.

En las últimas décadas se ha consolidado un nuevo paradigma en lo que se refiere a la enseñanza de la historia: ya no es sólo la transmisión de conocimientos sustantivos históricos (datos, hechos, fechas, personajes) sino también la comprensión y aprendizaje de conocimientos de segundo orden o metaconceptos sobre historia que permiten organizar, explicar y mostrar conocimientos del pasado. Son numerosos los trabajos que se han acercado al estudio de este nuevo paradigma: desde los trabajos ingleses (Lee, Ashby y Dickinson, 2004; Lee, 2005), norteamericanos y canadienses (Wineburg, 2001; Wineburg, Reisman y Monte-Sano, 2013; Lévesque, 2008; Seixas 2011), estudios realizados en Portugal y Brasil (Barca, 2011; Schmidt y Barca, 2009) o en España (Carretero y López, 2009; Pagès, 2009; Prats y Santacana, 2011). Últimamente estamos asistiendo al surgimiento de nuevas categorizaciones que van en la línea de problematizar, más si cabe como nuevo objeto de aprendizaje, los conceptos definidores de un pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2012): causa y consecuencia, cambio y permanencia, relevancia o importancia histórica, uso de fuentes y pruebas históricas, comprensión empática y dimensión ética.

Lo cierto es que esa *educación histórica* como enseñanza tanto de contenidos como de competencias históricas no está arraigada ni en la organización curricular ni en los manuales escolares en España, a diferencia de otros países (Reino Unido, Canadá, Australia) donde sí que goza de mayor tradición su práctica y se ha demostrado que es posible desarrollarla no sólo en educación Secundaria sino también en Primaria.

De hecho, en España, la introducción de las Competencias Educativas Básicas (CCBB) aunque ha supuesto cierto avance en aras de fomentar competencias

transversales para crear y organizar conocimientos, ello no se ha traducido en planteamientos organizados de competencias históricas específicas en los ítems del currículo que condicionen o permitan la interpretación que del mismo realizan los libros de texto de las editoriales mayoritarias.

Así partimos de la escasez de estudios empíricos que aborden cómo se plantea y presenta el conocimiento y el pensamiento histórico en los manuales escolares especialmente en Primaria. Salvo alguna notable excepción (Gómez Rodríguez y Simón, 2013), los trabajos abordan sobre todo manuales escolares de Historia para Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato (Valls, 2007; 2008; Sáiz, 2011). En los estudios más recientes se evidencia que los manuales no permiten trabajar destrezas de pensamiento histórico como vía disciplinar de aprendizaje y enseñanza de las CCBB. Especialmente significativa es la constatación de que los manuales escolares plantean una débil introducción al aprendizaje de competencias históricas (Sáiz, 2013) en cuatro grandes ámbitos: presentar preguntas-problema o cuestiones a investigar sobre historia, enseñar a interrogar a fuentes históricas, formar una conciencia histórica que relacione pasado y presente y solicitar la realización de relatos o explicaciones de comprensión histórica.

Metodología

Para comprobar o no nuestra hipótesis inicial, en este estudio analizaremos una muestra de actividades de manuales de tercer ciclo de Primaria, concretamente las referidas a las unidades de historia contemporánea (siglos XIX y XX). Como actividades consideramos todo enunciado de trabajo dirigido al alumnado que apela a recursos presentes en los libros de texto o que parten de ellos. Conllevan, por tanto, acciones de aprendizaje de diferente complejidad vinculadas a los recursos presentes en el manual o que parten de enunciados de contenidos factuales o conceptuales presentes en éste. Como recursos se consideran los siguientes materiales propios de la enseñanza-aprendizaje de la Historia: 1) el texto académico redactado por los autores del manual; 2) las fuentes escritas primarias (documentos históricos) o secundarias (textos historiográficos) adaptadas; 3) las imágenes en su tipología amplia:

iconografía derivada de artes plásticas, restos arquitectónicos o patrimoniales de época, objetos de cultura material, dibujos, iconografía o recreaciones virtuales y, finalmente, imágenes del historicismo del siglo XIX; 4) los gráficos, tablas o cuadros tratando información cuantitativa o textual; 5) los mapas temáticos históricos; 6) los ejes cronológicos; y finalmente 7) el planteamiento de tareas al margen del manual. Entre esos recursos, tomando la propuesta de clasificación de Carretero y Montanero (2008), podemos diferenciar los propiamente textuales (1 y 2), de los visuales o icónicos estáticos (3 al 6).

La muestra aquí elegida corresponde a manuales escolares valencianos de amplia difusión de las siguientes editoriales: Anaya, SM, Santillana y Edelvives. La opción de tomar actividades de unidades de historia, en muchos casos de tiempo histórico relativamente reciente, no es casual: de hecho, el presente escrito avanza resultados de otro más amplio, en forma de Trabajo Fin de Máster de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales a cargo del segundo de los autores y dirigido por el primero, que aborda el conocimiento y pensamiento histórico en manuales de 5º y 6º de Primaria a partir de los contenidos y actividades de historia contemporánea.

Planteamos una categorización de actividades según la capacidad cognitiva que exigen, es decir, el nivel de conocimiento y de procesamiento de información que suponen para el alumnado. Para ello se aplican los siguientes tres presupuestos teóricos. En primer lugar, la taxonomía de objetivos-etapas de aprendizaje de Bloom, en su revisión adaptada por Anderson y Krathwohl (2001; Krathwohl, 2002). En segundo lugar, la jerarquización de preguntas de comprensión textual para generar conocimiento declarativo derivada de estudios sobre uso y creación de textos en el aprendizaje de ciencias (Vidal-Abarca, 2010; Sanjosé; Fernández; Vidal-Abarca, 2010), diferenciando entre preguntas *literales* y de *base de texto* y preguntas *inferenciales*, de *modelo de situación*. Finalmente, en tercer lugar, la gradación cognitiva de conocimientos procedimentales, de las simples *técnicas* y destrezas a las *estrategias* (Pozo, 2008, 2010) aplicando ésta a los procedimientos propios de la enseñanza-aprendizaje de la Historia (Hernández, 2002; Murphy, 2011): el trabajo con mapas temáticos históricos, con imágenes en la diferente tipología antes reseñada, con gráficos, tablas o cuadros y con ejes cronológicos.

Consideramos posible diferenciar niveles de complejidad cognitiva en las actividades presentes en los manuales (Sáiz, 2011, 2013). Para ello formulamos el siguiente modelo conceptual de análisis de las mismas en libros de texto de Historia en tres niveles. En primer lugar, se consideran como actividades de *tipo 1*, de complejidad cognitiva baja, aquellas que implican la localización y repetición de información presente en recursos de enseñanza-aprendizaje de la Historia: textos académicos, fuentes escritas primarias o secundarias, gráficos, mapas, ejes cronológicos o imágenes. Son las que activan conocimientos declarativos de formulación literal o de base de texto o conocimientos procedimentales como meras destrezas o técnicas. Por ejemplo se trataría de: saber localizar y extraer información literal de un texto académico, una fuente escrita, un mapa, un gráfico, un eje o una imagen; todas sólo suponen destrezas de lectura, descripción, localización, repetición, reproducción y/o memorización de información textual o icónica a nivel básico. En segundo lugar, suponen actividades de *tipo 2*, de complejidad media, aquellas que requieren comprender la información inserta en el recurso (texto académico, fuente, mapa, eje cronológico, imagen, etc.) resumiéndola, parafraseándola o esquematizándola; también inicialmente demandan contenidos procedimentales de técnicas, como los establecidos en el tipo anterior. Como ejemplos: localizar la idea principal del recurso, resumir la información básica ofrecida en el mismo y/o hacer un esquema de ella, definir conceptos, relacionar, establecer semejanzas o diferencias entre ellos; buscar y resumir nueva información en otras fuentes; y finalmente el confeccionar sencillos recursos (construir ejes cronológicos, sencillos mapas temáticos y gráficos) a partir de información básica. Finalmente se establecen como actividades de *tipo 3*, de complejidad cognitiva alta, las que suponen analizar, aplicar, evaluar información extraída de diferentes recursos o las que implican la creación de nueva información. Parten del nivel anterior y derivan de la resolución de preguntas inferenciales y de la aplicación de contenidos procedimentales como estrategias. Como ejemplos habría que considerar los ejercicios de empatía histórica, simulaciones o estudios de caso; la redacción de biografías simuladas aplicando contenidos declarativos aprendidos; la valoración crítica o heurística de información proporcionada por las fuentes; contrastar un mismo fenómeno en dos fuentes o diferentes interpretaciones

sobre un mismo hecho; la resolución de preguntas abiertas o problemas de aprendizaje; y finalmente la confección de informes, autoexplicaciones o conclusiones obtenidas fruto del análisis de diferentes recursos.

Para la recogida de esta información hemos diseñado una ficha de base de datos según modelos validados para análisis en manuales de Secundaria y Bachillerato. Así creamos una serie de categorías de análisis como son: el tipo de actividad según su recurso relacionado, su nivel cognitivo, su posición en el libro de texto o la utilización de fuentes históricas en la propia actividad. Estas categorías son fundamentales para los resultados resumidos a continuación.

Resultados

Los resultados quedan expuestos en las tablas siguientes:

Tabla 1. Actividades de manuales de historia de 6ºEP en función de su ubicación en el manual

EDITORIAL	TOTAL	TIPO 1	TIPO 2	TIPO 3	TIPO 4
SANTILLANA	40	9 (22.5 %)	14 (35 %)	15 (37.5 %)	2 (5 %)
SM	36	4 (11 %)	18 (50 %)	14 (38.3 %)	0
EDELVIVES	37	5 (13.51 %)	21 (56.75%)	5 (13.51 %)	6 (16.21 %)
ANAYA	38	6 (15.78 %)	17 (44.73%)	10 (26.31%)	5 (13.15 %)
TOTAL	151	24 (15.89%)	70 (46.35%)	44 (29.13%)	13 (8.60 %)
TIPO 1: ACTIVIDADES DE APERTURA O INICIO. TIPO 2: ACTIVIDADES VINCULADAS AL CUERPO PRINCIPAL DE LA UNIDAD: TEXTO ACADÉMICO Y RECURSOS. TIPO 3: ACTIVIDADES FINALES O DE SÍNTESIS. TIPO 4: ACTIVIDADES CATALOGADAS PARA TRABAJAR COMPETENCIAS AL FINAL DE LA UNIDAD.					

Tabla 2. Análisis de actividades de libros de texto de 6°EP según el recurso al que se vinculan.

EDITORIAL	TOTAL	TIPO 1	TIPO 2	TIPO 3	TIPO 4
SANTILLANA	40	30 (75 %)	3 (7.5%)	7 (17.5%)	0
SM	36	35 (97.22%)	1 (2.7%)	0	0
EDELVIVES	37	29 (78.37%)	1 (2.7%)	2 (5.40%)	5 (13.51%)
ANAYA	38	27 (71.05%)	5 (13.15 %)	3 (7.8 %)	3 (7.8 %)
TOTAL	151	121(80.13%)	10 (6.62%)	12 (7.94%)	8 (5.29%)

TIPO 1: RECURSO TEXTUAL (ACADÉMICO, FUENTES PRIMARIAS TEXTUALES)
 TIPO 2: RECURSO ICÓNICO (IMÁGENES ARTÍSTICAS, PATRIMONIO ARQUITECTÓNICO, DIBUJOS, RECREACIONES VIRTUALES, MAPAS, CUADROS O GRÁFICOS, EJES CRONOLÓGICOS).
 TIPO 3: RECURSO COMBINADO: TEXTUAL E ICÓNICO.
 TIPO 4: RECURSO EXTERNO AL MANUAL (PÁGINAS WEB Y ENLACES MULTIMEDIA, ENCICLOPEDIAS Y OTROS).

Tabla 3. Análisis de actividades de libros de texto de 6°EP según su complejidad cognitiva.

EDITORIAL	TOTAL	TIPO 1	TIPO 2	TIPO 3
SANTILLANA	40	25 (62.5%)	7 (17.5%)	6 (15%)
SM	36	26 (72.22%)	5 (13.88%)	5 (13.88%)
EDELVIVES	37	19 (51.35%)	10 (27.02%)	8 (21.62%)
ANAYA	38	25 (65.78%)	7 (18.42%)	6 (15.78%)
TOTAL	151	95 (62.91 %)	29 (19.20%)	25 (16.55%)

TIPO 1: COMPLEJIDAD BAJA.
 TIPO 2: COMPLEJIDAD MEDIA.
 TIPO 3: COMPLEJIDAD ALTA (REMITO AL TEXTO PARA MÁS DETALLE).

Tabla 4. Presencia de actividades que apelan a fuentes históricas como recurso

EDITORIAL	TOTAL	ACTIVIDADES CON FUENTES HISTÓRICAS
SANTILLANA	40	6 (15%)
SM	36	1 (2.7%)
EDELVIVES	37	1 (2.7%)
ANAYA	38	5 (13.15%)
TOTAL	151	13 (8.6%)

Discusión y conclusiones

A partir de los resultados obtenidos, podemos concluir lo siguiente:

La mayoría de actividades se concentran en el desarrollo de los epígrafes del libro de texto (tabla 1), al igual que sucedía en los manuales de Secundaria. En el caso de las actividades propuestas al inicio de las diferentes unidades, la mayoría son de bajo nivel cognitivo y no requieren de un planteamiento de ideas previas por parte del alumno. Sólo una mínima parte de los recursos planteados normalmente en la apertura requieren de un esfuerzo de debate y planteamiento de puntos de vista, aunque queda en manos del docente su utilización o no como forma de extracción de las ideas previas de los estudiantes.

Por otro lado, la introducción de las CCBB no ha supuesto un aumento de actividades en ese sentido, muchas de ellas concentradas al final de la unidad y cuya disposición en el manual vuelve a dejar en manos del docente su inclusión en la planificación. Estas actividades contrastan con las de síntesis que prácticamente igualan a las contenidas en los diferentes epígrafes de la unidad. El trabajo por competencias, referido así en el currículum, se ha limitado a la inclusión de uno o dos apartados en la unidad (Santillana, Edelvives o Anaya) pero no a un aumento de las actividades en ese sentido. Sorprende, además, que las actividades trabajadas en esa sección son, en muchas ocasiones, de bajo nivel cognitivo pues se refieren a otros elementos de la página que no obligan al alumno a realizar ningún tipo de esfuerzo para su resolución.

En segundo lugar, una gran cantidad de actividades están vinculadas a recursos textuales y causa sorpresa la escasa inclusión tanto de un mayor número de recursos icónicos como de referencias a elementos externos al manual (páginas web...). Algunas de estas actividades relacionadas con elementos externos, dan al alumno la dirección a buscar lo que reduce las capacidades o investigación autónoma. Vemos, por tanto, un claro predominio del recurso textual y un escaso interés mostrado a otro tipo de fuentes. En el caso de algunas editoriales el predominio de la vinculación a recurso textual es abrumadora (SM). Esta preponderancia no debe extrañarnos pues como ya se

ha señalado (Sáiz, 2011) es fiel reflejo de la continuidad del peso, en los actuales libros de texto, de la información redactada por los autores donde se recoge todo el conocimiento declarativo (conceptual y factual) que se debe transmitir, reproducir y recordar. Es lo que el alumnado fácilmente reconoce como “lo que hay que estudiar y aprender”. Esto, en el último ciclo de Primaria, a tenor de los resultados obtenidos, aumenta de forma considerable lo que tendrá sus efectos en la etapa de secundaria.

En tercer lugar, como se desprende de los resultados de la tabla 3, la mayoría de actividades son de bajo nivel cognitivo. En todos los manuales analizados estas actividades suponen más de la mitad de las analizadas lo que podría repercutir en etapas posteriores, sobre todo a la hora de consolidar rutinas de aproximación y trabajo con los manuales. Nos encontramos, por tanto, ante un predominio del texto académico frente a otros recursos u opciones didácticas que quedarían siempre como mero recurso accesorio al manual, utilizadas en contadas ocasiones y siempre a libre elección del docente en cuestión.

Por último, y como se desprende de los resultados de la tabla 4, podemos observar una escasa presencia de actividades que apelan a fuentes históricas (8.6% del total). Esa paupérrima inclusión de fuentes elimina de las posibilidades de formación inicial de los alumnos de Primaria cualquier contacto con las bases del trabajo del historiador y, por tanto, dificulta el desarrollo de competencias históricas. Sólo algunos manuales, y especialmente en actividades al final de la unidad, limitan el análisis de documentos textuales al “comentario de texto” lo que redundaría en esa restricción.

Finalmente, debemos destacar que los manuales analizados, a falta de una investigación más en profundidad sobre su uso, responden a una realidad creciente de docentes que demandan libros de texto concretos. Las editoriales, con unas estrategias de mercado concretas, responden a esa demanda (de ahí el crecimiento de actividades por competencias u otros recursos informáticos que ofrecen) y muestran un catálogo de materiales que el docente puede usar a conveniencia. En sus manos está el cambio en el uso del manual dentro del aula, o la elaboración de materiales concretos que obliguen al alumno/a a desarrollar las competencias históricas necesarias para su vida. Con todo,

recientes investigaciones sobre el contenido de los exámenes de Geografía e Historia planteados por docentes de Primaria muestran un abrumador peso de cuestiones de bajo nivel cognitivo, de mera reproducción de contenidos factuales o conceptuales (Gómez y Miralles, 2013): ello apunta a un uso poco creativo de los manuales así como el peso de rutinas escolares derivadas de la memorización o del propio código disciplinar.

Listado de libros de texto de 6º EP analizados

Editorial Santillana: Etxebarria, L., Medina, J.I. & Moral, A. (2009). *Coneixement del medi, 6 Primària, tercer trimestre*, Proyecto La Casa del Saber, Voramar-Santillana: Valencia.

Editorial SM: Meléndez, I., García, M. & Herrero, E. (2007). *Conocimiento del medio. Comunidad Valenciana*, Proyecto Planeta Amigo, SM: Madrid.

Editorial ANAYA: Gómez, R., Valbuena, R. & Brotons, J. R. (2009). *Conocimiento del medio 6, C. Valenciana*, Proyecto Abre la Puerta, Anaya: Madrid.

Editorial Edelvives: Proyecto Pixépolis (2013). *Conocimiento del Medio, Tercer trimestre, 6 primaria*, Edelvives: Madrid.

Referencias bibliográficas

Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (eds.) (2001). *A taxonomy for Learning, teaching, and assessing: A revisión of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Longman: Nueva York.

Barca, I. (2011). La evaluación de los aprendizajes en historia. En Miralles, P., Molina, S. & Santiesteban, A. (eds.). *La evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, vol. I, Universidad de Murcia: Murcia, pp. 107-120.

Carretero, M & Montanero, M. (2008). Enseñanza-aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales, *Cultura y educación*, 20 (2), pp. 133-142.

- Carretero, M & López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y la alfabetización histórica, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, pp. 79-83.
- Gómez, C. J. & Miralles, P. (2013). Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de educación primaria ¿Una evaluación de competencias? *Revista complutense de educación*, 24 (1), pp. 91-121.
- Gómez, C. J.; Rodríguez, R. A. & Simón, M^a M. (2013). Conocimientos y saberes escolares de ciencias sociales en tercer ciclo de Primaria. En Prats, J. et al. (eds.). *Historia e Identidades Culturales*, Universidad do Minho: Braga, pp. 600-613.
- Krathwohl, L.D. (2002). "A revisión of Bloom's Taxonomy: an overview", *Theory into Practice*, 41, 2 pp. 212-218.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. En Donovan, M., Bransford, J. (ed.), *How students learn: History in the classroom*, National Academies Press: Washington, pp. 31-77.
- Lee, P., Ashby, R., Dickinson, A. (2004). Las ideas de los niños sobre la historia. En Carretero, M., Voss, J. (comp.), *Aprender y pensar la historia*, Amorrortu: Buenos Aires, pp. 217-248.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the 21st Century*, University of Toronto Press: Toronto.
- Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía, *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, pp. 69-91.
- Pozo, J.I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*, Alianza: Madrid.
- Pozo, J.I. (2010). "El aprendizaje de contenidos escolares y la adquisición de competencias", Coll, C. (coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria*, Graó: Barcelona, pp. 63-83.

- Prats, J & Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia?. En Prats, J. (coord.). *Didáctica de la Geografía y la Historia*, Graó: Barcelona, pp. 13-29.
- Sáiz, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, pp. 37-64.
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de Historia y en aprendizajes de estudiantes, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, pp.43-66.
- Sanjosé, V., Fernández, J.J., Vidal-Abarca, E. (2010). "Importancia de las destrezas de procesamiento de información en la comprensión de textos científicos", *Infancia y Aprendizaje*, 33, 4, pp. 529-541.
- Schmidt, M. A. & Barca, I. (org.) (2009), *Aprender história: perspectivas da educação histórica*: Ijuí: ed. Unijui
- Seixas, P. (2011). Assesment of Historical Thinking. En Clark, P. (ed.). *New possibilities for the past. Shaping history education in Canada* (pp. 139-153). UBC Press: Vancouver-Toronto.
- Seixas, P., Morton, T. (2012). *The big six historical thinking concepts*. Nelson: Toronto.
- Valls, R. (2007). *Historiografía Escolar Española: Siglos XIX-XXI*, Uned: Madrid.
- Valls, R. (2008). *La Enseñanza De La Historia Y Textos Escolares*, Zorzal: Madrid.
- Vidal-Abarca, E. (2010). El contenido y la evaluación de los aprendizajes. En Vidal-Abarca, E. García R., Pérez, F. (eds.), *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*, Alianza: Madrid, pp. 99-138.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Temple University Press: Philadelphia.

Wineburg, S., Martin, D., Monte-Sano, Ch. (2013). *Reading like a Historian. Teaching Literacy in Middle & High School History Classrooms*, Teachers College Press: Nueva York.

REALIDAD EN LAS AULAS: ENFOQUES DE ENSEÑANZA

Rita Ros Pérez- Chuecos

(Universidad de Murcia)

Introducción

Desde hace un tiempo atrás estamos viviendo importantes cambios e innovaciones en el campo de la Educación. La consolidación de estas transformaciones en la realidad de las aulas, requiere de un complejo proceso de asunción de nuevas concepciones, enfoques y, en general, de una nueva práctica pedagógica.

A comienzo de los años 70, podemos citar algunas de las innovaciones que se plantearon en estos años: el currículum por áreas de conocimiento, la programación curricular por objetivos, las dinámicas de grupo o la organización de la Educación Superior por departamentos. Los años 80 se caracterizan por una democratización de la enseñanza y de las instituciones escolares, sustentadas estas reformas con la promulgación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (1985). En los años 90, con la puesta en marcha de la LOGSE, surgen los enfoques de enseñanza desde la perspectiva constructivista, al introducirse como elemento importante en el desarrollo del currículum escolar, las habilidades cooperativas y la socialización en el aprendizaje.

En este nuevo siglo se plantea lo que podríamos denominar una nueva reorientación de la enseñanza. Hasta el momento, la mayor parte de las innovaciones han situado al docente como protagonista; en cambio, las innovaciones que actualmente se están desarrollando en todas las etapas del sistema educativo, sitúan como principal actor al alumno, siendo éste agente activo en el proceso de aprendizaje. Frente a los posicionamientos clásicos centrados en el aula y la actividad del profesor, hoy se propugna una enseñanza centrada en el trabajo autónomo del alumno. Aunque este nuevo rol del alumno, parece haber sido creación de la LOE, podemos encontrar sus

orígenes en la LOGSE y, posteriormente en la LOCE. En general las leyes propugnan un tipo de enseñanza más innovadora, con un nuevo enfoque educativo-modelo por competencias- con unas propuestas metodológicas que tengan como objeto el desarrollo de las ocho competencias básicas. En educación, competencia se entiende como un proceso de “conocer” que se traduce en “saber”, es decir, saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios desde sí y para los demás (Argudín, 2001). La OCDE (2005) definió e identificó las competencias clave necesarias para lograr una vida personal y socialmente comprometida y céntrica. Para ello recogió las competencias clave en tres categorías, interrelacionadas entre sí: el uso de herramientas de manera interactiva, actuar de manera autónoma y relacionarse con los demás grupos heterogéneos (Esteve et al, 2013).

Algunas de las cuestiones más problemáticas de este nuevo modelo de competencias serían que, por un lado, se plantea como un proceso gradual; un proceso que nunca concluye, ya que cualquier competencia es mejorable. Ello implica que en ningún momento, se puede afirmar que la competencia finalizó; es decir, que se logró en su plenitud. En el fondo, cada una de las actividades que se realizan en un grado escolar de la Educación básica contribuyen a su adquisición, pero su logro es un proceso de desarrollo que en realidad ocurre a lo largo de toda la vida.

Por otro lado, en segundo problema sería el grado de generalidad subyacente de este concepto. Las competencias han quedado definidas de un modo tan genérico que, para intentar resolver esta situación, se han indicado algunos indicadores de desempeño para su concreción. Estos indicadores de desempeño, no hacen sino recordar el modelo de planificación por objetivos, significando con esto un paso atrás en el proceso de planificación de la enseñanza (Vallejo, 2008).

El nuevo modelo de enseñanza (modelo por competencias) ha sido una consecuencia más del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con el objeto de lograr una mayor unidad entre los países miembros. En él se implica la instauración de nuevos enfoques de enseñanza, en detrimento de las tradicionales clases magistrales. No es menos cierto que desde los inicios del

siglo XX, diferentes autores comienzan a cuestionarse sobre las capacidades, saberes, destrezas que debe desarrollar la escuela para formar a las futuras generaciones.

Este nuevo enfoque de la enseñanza, no exento de una fuerte discusión social y científica (véase Angulo, 2008; Perrenoud, 2008; Díaz-Barriga, 2006; Gimeno Sacristán, 2008;) requiere que tanto la planificación como la realización de los procesos de enseñanza y aprendizaje se lleven a cabo asumiendo esta reorientación didáctica hacia el alumno.

Una formación basada en competencias se refiere, en primer lugar, a una experiencia práctica y a un comportamiento que necesariamente se enlaza a los conocimientos para lograr sus fines. Deja de existir la división entre teoría y práctica porque de esta manera la teoría depende de la práctica, implicando la exigencia de analizar y resolver problemas y de encontrar alternativas frente a las situaciones que plantean dichos problemas, la capacidad de trabajar en equipos multidisciplinarios y la facultad de aprender a aprender y adaptarse (véase Delors, 1996).

El modelo de enseñanza basado en las competencias promueve que el aprendizaje eficaz se produce cuando es el propio alumno el que asume la responsabilidad en la organización y desarrollo de su propio trabajo académico. Aceptar este principio supone enfocar necesariamente los procesos de enseñanza desde una perspectiva diferente, ya que el centro de la actividad se traslada del profesor al estudiante. Así, la educación centrada en el estudiante requiere cambios organizativos en el diseño de las materias y en la planificación del aula, en el desarrollo de actividades, en la organización de los estudiantes, en los sistemas de evaluación, en el desarrollo de nuevas modalidades de enseñanza, en las estrategias metodológicas o en las relaciones entre docentes y discentes.

De este modo, estas propuestas de cambio y/o reformas, que se vislumbran nos trasladan a la siguiente cuestión: ¿Quiénes serán los principales actores de este cambio? En este caso no hablamos de los alumnos, sino de los profesores. Así, podríamos hacer ese juego de palabras con las que Frigerio (2000) titula uno de sus trabajos: *¿Las reformas educativas reforman las*

escuelas o las escuelas reforman las reformas? Más que dilucidar esta difícil cuestión, si queremos dejar constancia del considerable esfuerzo que realizan los docentes por adaptarse a la nueva realidad socio-educativa y, hacer frente a uno de los principales problemas de nuestro sistema educativo: el fracaso escolar. No obstante, y del mismo modo, somos conscientes de la dificultad de esta ardua tarea. Así, estaríamos de acuerdo con Díaz-Barriga (2006) cuando manifiesta que *el espacio del aula aparece abandonado en la mayoría de los casos a la rutina, al desarrollo de formas de trabajo establecidas.*

En definitiva, estaríamos hablando que este nuevo enfoque de enseñanza se caracterizaría por aspectos tales como: Los alumnos aprenden y se implican en su propio aprendizaje (procesos activos), las actividades se orientan a contextos reales (tareas auténticas), se prioriza la calidad sobre la cantidad. El enfoque de interés se traslada de los saberes enciclopédicos (superficiales) al dominio de métodos de análisis, los alumnos deben de aprender a autoconocerse, autoestimarse y autorregularse, entre otras.

Metodología

La metodología de la investigación es de corte cualitativo en donde se aplica el método de investigación de las Ciencias Sociales. A la vez aparecen estudios de corte cuantitativo, porcentajes y frecuencias, fundamentalmente. Estas últimas son tratadas con el paquete estadístico SPSS, versión 15.0, con el que se ha procedido al cálculo de los estadísticos descriptivos clásicos.

Por tanto, el *objetivo* de este estudio será analizar las diferentes metodologías desarrolladas por los docentes de un centro de Primaria en la Región de Murcia. Entendiendo que la metodología será un indicador para definir una determinada concepción de la enseñanza. El análisis de éstas nos permitirá determinar si se está desarrollando un enfoque de enseñanza con un carácter más tradicional (centrado en el docente) o, por el contrario, un enfoque que otorgue un papel más activo al alumno.

Concretamente, la *muestra* está compuesta por 9 docentes de Educación Primaria, generalistas y especialistas, que han sido seleccionados de manera

intencional, muestreo intencional, estableciendo como criterio único que cada uno de ellos fuese de un nivel educativo y especialidad diferente.

Respecto al *proceso de recogida de datos* ha sido, fundamentalmente, a través de la realización de una entrevista semi-estructurada, conformada en dos grandes bloques. El primero consta de siete sub-apartados en donde se recogen los datos de identificación del docente, destacando entre otras; el género, la edad, la titulación (especialidad), el curso al que imparte clase, las asignaturas que imparte, los años de docente y los años de experiencia docente en el centro.

En el segundo bloque de la entrevista nos marcamos seis grandes bloques en donde conoceremos todos aquellos aspectos que tienen que tener en cuenta los docentes para decidir cuál va a ser la metodología empleada en el aula. Estos apartados son: competencias, objetivos, metodologías, contenidos, recursos y evaluación. Bloques que incluyen varias preguntas dependiendo del apartado para obtener la información precisa para la investigación.

Resultados

A lo largo de este apartado, tomando en consideración el marco teórico estudiado, presentaremos los datos recogidos siguiendo los diferentes bloques de la entrevista.

Comenzaremos aportando *datos identificativos* correspondientes a los docentes entrevistados. Concretamente, seleccionamos tres maestros especialistas (2 de Lenguas extranjeras y uno de Educación musical) y 6 maestros de Educación Primaria, seleccionados uno por curso académico desde primero a sexto. El objetivo era que estuvieran representados la mayor parte de especialistas del centro.

En relación a las materias, éstas son muy diversas. Seis imparten las materias propias de Primaria: Conocimiento del medio, Lengua castellana y literatura, Matemáticas y Educación artística (plástica) y el resto de los docentes, las materias de sus especialidades: Lengua extranjera (Francés), Lengua extranjera (Inglés) y Educación artística (Música), entre edades comprendidas de 31 a 60.

Respecto a los años de experiencia docente, reflejan la misma heterogeneidad. Cinco maestros llevan entre 0 a 11 años, dos entre 11 a 20 y los demás entre 31 a 40 años. Con relación a los años de permanencia en el centro, sorprende que la mayor parte de los docentes no llevaban mucho tiempo en el centro; sobre todo, teniendo en cuenta la antigüedad del centro (alrededor de 25 años). Así, seis de los docentes estaban en el centro desde hace menos de seis años y tres de ellos menos de doce años.

Esta información recogida anteriormente nos aporta el escenario sobre el que contextualizar el resto de la información recogida. Recordar que ésta la presentaremos en torno a los grandes ejes sobre los que se ha sustentado las entrevistas; estos son: objetivos, metodologías, contenidos, recursos y materiales, evaluación y competencias. Seguiremos este mismo orden para reseñar los resultados.

En lo que respecta al primer bloque del protocolo de la entrevista, *los objetivos*, todos los docentes señalan, de una u otra forma, objetivos curriculares y objetivos personales. Los objetivos curriculares señalados corresponden fundamentalmente a los de las materias que impartían, estando directamente relacionados con ellas.

Con relación a los objetivos personales las respuestas recogidas nos han permitido señalar tres subcategorías: desarrollo integral del alumno, que los alumnos tengan un comportamiento adecuado y que estos objetivos varían según las capacidades de los alumnos.

En segundo bloque de la entrevista hemos analizado los datos correspondientes a la *metodología* utilizada por los docentes en el aula; así como el interés y conocimiento de la diversidad metodológica existente. Los entrevistados responden que utilizan diferentes metodologías de enseñanza dependiendo del trabajo, materia o tarea a realizar en el aula. Por otro lado, podemos identificar que las metodologías más utilizadas han sido: la lección magistral o exposición (66,7%), el trabajo grupal o cooperativo (22,2%). y el trabajo autónomo (11,1%). Queda constancia de la preeminencia de la lección magistral sobre las demás metodologías existentes.

Siguiendo con el análisis del segundo bloque, señalaremos las aportaciones de los docentes relativos a la pregunta ¿Cómo organizas el espacio? menos del 50% de los docentes utilizan una organización de clase que promueva realmente la participación de los alumnos (estructurados en U o en grupos).

El tercer bloque versa sobre los *contenidos*. Es un hecho que los docentes utilizan tanto actividades individuales como grupales y que estas actividades son muy variadas y en ocasiones creativas. Sin embargo, se observa que con mayor frecuencia se realizan actividades tales como: la lectura de documentos, canciones, seguido de los juegos activos y la búsqueda de datos en Internet. Agrupando las respuestas podríamos decir que el 90% de los docentes utiliza actividades individuales y el mismo porcentaje actividades grupales, aunque sólo utilizan sendas actividades el 80 % de los sujetos.

En relación a los *materiales didácticos*, ocho de los nueve entrevistados utilizan el libro de texto como guía para impartir la docencia, mientras que sólo un docente indica que los materiales los diseña personalmente.

Esta información se contrapone a otras de las respuestas dadas por los docentes. Esta necesidad es justificada por diferentes causas: diseño de materiales para adaptar los contenidos al alumno, para que aprendan más y, otros no justifican su respuesta. El origen de estos materiales es diverso, y ha sido agrupado en tres subcategorías: materiales del centro (60%), materiales de compañeros (10%), de otras editoriales (10%) o otros elaborados por ellos mismos(20%).

A continuación planteamos las preguntas relativas a la *evaluación* teniendo en cuenta los datos correspondientes a cómo se evalúa, cuándo se evalúa, con qué instrumentos y la importancia de la evaluación para el docente.

Tras el análisis de la primera cuestión referente a la evaluación, es decir, cómo evalúan los docentes aglutinamos las informaciones en varias categorías: observación, exámenes y trabajos diarios. El 55.6% de los docentes entrevistados responden que utilizan todas las categorías anteriormente mencionadas ya que la evaluación es un conjunto de todos los datos recogidos por dichos instrumentos.

En lo que respecta a cuándo se evalúa, seis de los docentes indican que la evaluación se realiza de forma continua en todos los casos, aunque tres de los docentes expresan que lo hacen diariamente.

En relación a los instrumentos de evaluación, estos los podemos agrupar en las siguientes categorías: fichas personales de los alumnos, hojas de registro y exámenes. La gran mayoría, en concreto, el 60% expresan que recogen los datos a través de hojas de registro, seguido de un 30 % que lo hacen con fichas personales y sólo un 10% que lo hacen utilizando exámenes.

Respecto a qué importancia tiene para los docentes la evaluación, podemos comprobar que el docente indica como finalidad principal la comprobación del aprendizaje del alumno. Con frecuencias menores aparecen finalidades como la motivación del alumno o la autoevaluación docente.

Respecto a *otras cuestiones* o preguntas abiertas planteadas se recoge información relativa al nuevo modelo de enseñanza (competencias) y el Espacio Europeo de Educación Superior.

En relación a las competencias, la gran mayoría de los docentes indican la poca información que poseen al respecto. Este hecho puede dar lugar, a nuestro entender, que en aún en el aula, no se evidencia este nuevo modelo de enseñanza que hemos descrito. Tanto las respuestas encontradas como la observación realizada, nos hace pensar que los continuos cambios educativos derivados por nuevas políticas educativas están creando una falta de credibilidad en los docentes.

Discusión y conclusiones

A lo largo de este estudio se ha intentado recoger la realidad metodológica de un centro de la Región de Murcia. Todo ello con el afán de recabar información precisa sobre cómo se están llevando los cambios metodológicos que requiere el nuevo modelo de enseñanza basado en las competencias.

En este sentido, las principales conclusiones obtenidas han sido:

Los docentes de una u otra forma señalan como aspectos importantes los objetivos curriculares y personales en el alumno. Los personales vienen

marcados a través del interés docente en el alumno, en donde pondríamos decir que estaría unido a la búsqueda de competencias, mientras que los curriculares justificados a través de las incorporaciones en las programaciones.

Los datos al respecto reflejan la tendencia de los docentes en centrarse no solo en lo que se les marca desde la institución sino que también, de una u otra forma, se refleja qué piensan ellos sobre la educación así como la actitud y predisposición para el mismo. Teniendo en cuenta este aspecto es necesario reseñar que aproximadamente la mitad de los entrevistados realizan su programación personalmente, dando constancia de que existe una gran mayoría que no realiza la programación en equipo.

Resaltar el interés que muestran los docentes en la metodología. En su gran mayoría contestan que utilizan diversas metodologías de enseñanza dependiendo de la tarea a realizar. Además han señalado tres metodologías concretas, siendo la lección magistral o exposición la más utilizada. Lo que evidencia que sobre la figura del docente aún recae el mayor peso o importancia. El aprendizaje activo del alumno queda relegado a un plano muy secundario.

Los docentes utilizan tanto actividades individuales como grupales y que estas actividades son muy variadas y en ocasiones creativas, podemos ver que la gran cantidad de las actividades se centra en la lectura de documentos, seguida de los juegos activos y la búsqueda de datos en Internet. De tal forma que es significativo que un 90% de los docentes utiliza actividades individuales y el mismo porcentaje actividades grupales.

Además ha quedado constatado que los docentes utilizan como base fundamental para su docencia el libro de texto. En lo que respecta a la evaluación es entendida como una fuente para la comprobación del aprendizaje del alumno, lo que recuerda la función de la evaluación como un rendimiento de cuentas.

Las competencias no es un tema que esté en los centros educativos de Primaria como una novedad que se está implantando. Por ello es necesario que se realicen cambios educativos constantes por parte de las políticas educativas.

Finalmente volver a poner de manifiesto, las pocas investigaciones centradas en la diversidad metodológica empleadas en las aulas de Primaria. El conocimiento de las mismas permite detectar, desde la realidad, ese necesario cambio metodológico promulgado por diferentes autores.

Consideramos que la investigación realizada sirve de mucho ya que hemos analizado las metodologías empleadas por los docentes en un centro de Primaria, comprobando así que se sigue trabajando desde un modelo de enseñanza centrado en el docente y no en la tarea participativa y activa del alumno. No obstante, sería conveniente también para futuras investigaciones que las entrevistas se realizaran, no solo a una pequeña muestra del centro educativo sino a todos los docentes que ejerzan en ese momento la docencia en el centro.

Finalmente, evidenciar la importancia de conocer las metodologías empleadas en los centros educativos, así como la importancia de introducir cambios en el sistema educativo que den un papel más activo al alumno. El siglo XXI se plantea como escenario de cambio que lleva consigo la necesidad de renovaciones metodológicas. Debemos que estudios relativos a esta tópicos de investigación conformarán una base sólida sobre la que se genere un conocimiento eficaz y efectivo sobre dichas metodologías.

Referencias bibliográficas

Angulo, F. (2008). La voluntad de distracción: las competencias en la Universidad (pp. 176-205). En J. Gimeno (Coord.). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Argudín, Y. (2001) Educación basada en competencias. Consultado el 15-03-14:

http://www.copmexico.com.mx/blog/wpcontent/uploads/2013/03/Argud%C3%ADnEducaci%C3%B3n_basada_en_competencias.pdf

Díaz-Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la Educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 111, 7-36.

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

Esteve, F.; Adell, J; y Gisbert, M. (2013) El laberinto de las competencias clave y sus implicaciones en la educación del siglo XXI. II congreso Internacional multidisciplinar de investigación educativa CIMIE.

Frigerio, G. (2000). *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?* Seminario sobre perspectivas de la Educación en América Latina y el Caribe. Chile: UNESCO

Gimeno- Sacristán, J. (2008). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Perrenoud, Ph. (2008). Construir las competencias ¿es darle la espalda a los saberes? *Boletín de la Revista Docencia Universitaria*, 2. Disponible en: <www.redu.um.es/Red_U/m2>. Consultado: marzo de 2009.

Vallejo, M. (2008). *El nuevo modelo de enseñanza basado en las competencias*. Documento inédito. Universidad de Murcia.

http://www.cop-mexico.com.mx/blog/wp-content/uploads/2013/03/Argud%C3%ADn-Educaci%C3%B3n_basada_en_competencias.pdf

VALORACIÓN PRELIMINAR DEL VALOR DIDÁCTICO DEL SOFTWARE EDUCATIVO (APPS) PARA TABLETAS DIGITALES (IPAD) EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Joaquín Hernández Ramírez

(Universidad de Murcia)

Introducción

A finales del siglo XX comenzó un cambio social importante a medida que aparecían y se consolidaban las nuevas tecnologías. En muy pocos años se ha pasado de una sociedad post-industrial a una sociedad de la información y el conocimiento y de ahí, a lo que se denomina la *era digital*. En este momento nuestra sociedad está completamente imbuida en una *revolución tecnológica* y nuestros niños y jóvenes viven en un mundo muy estimulante por los medios tecnológicos de los que disponen (smartphones, tabletas, ordenadores). En esta *sociedad tecnológica*, la adquisición de los conocimientos ya no está reglada a las instituciones formales de educación, ni los periodos de formación se limitan a un período concreto de la vida de la persona (Cabero, 2006).

Hoy en día, existe una gran tendencia al uso e integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación (TIC) que los niños y niñas reciben en la escuela. Cada día aparecen nuevos recursos tecnológicos que son usados a diario en las aulas, pero consideramos que independientemente de lo útiles que puedan llegar a resultar, no existen herramientas para validar su calidad.

En esta *revolución tecnológica* cada vez son más presentes el uso de teléfonos y consolas de videojuegos entre adolescentes. Ballesta, Lozano, Alcaraz y Cerezo (2012), nos habla del uso de este tipo de *dispositivos de pantalla*, donde destaca por un lado el *teléfono móvil* y las *tabletas digitales*, como pilares de la nueva tendencia en tecnología educativa. Destacar que “la tecnología no tiene efectos por sí sola: por el contrario, el impacto que

produzca, ya sea bueno o malo, depende en gran medida de los contextos en los que se usa, las motivaciones de quienes la usan y el propósito con que intentan usarla” (Buckingham, 2008, p.73)

El objeto de la educación siempre ha sido el conocimiento. Sin embargo, la forma de llegar al conocimiento ha cambiado de acuerdo con el contexto interno y externo en el que se ubica la humanidad. Hasta la contemporaneidad, el centro del saber ha pasado por el profesor (pedagogía tradicional), por el alumno (pedagogía nueva) y actualmente por una interacción del saber del profesor y alumno, una dialéctica del conocimiento (pedagogía socio-constructivista). En resumen, se puede afirmar que la enseñanza y aprendizaje ha pasado de la pedagogía de la reproducción a pedagogía de la imaginación (Gadotti, 2010).

La *tablet* se podría definir como periférico o dispositivo digital portátil con las prestaciones propias de un PC y que en los últimos años se ha podido usar en algunos centros educativos con conexión inalámbrica a una pizarra digital.

En estos dispositivos el usuario realiza anotaciones y opera con el ordenador a través de la superficie de la pantalla usando un dispositivo de escritura o puntero y un software específico tipo rotafolios. (Johnson, Adams, y Cummins, 2012).

Prestaciones de la Tablet:

- a. Destacaríamos su uso como gestión de agenda, eventos y contactos.
- b. Como soporte para tomar notas o realizar gráficos y dibujos.
- c. Otra importante función es la de gestor de documentos sencillos a través de aplicaciones que emulan a procesadores de texto, bases de datos y hojas de cálculo.
- d. Finalmente, también ofrecen un destacado soporte de lectura a través de aplicaciones tipo e-reader (libros electrónicos) o la posibilidad de leer prensa y revistas en formato digital.

Teniendo en cuenta todas estas características, y partiendo de la *App* como la herramienta de enseñanza-aprendizaje de las *tabletas digitales*, nos planteamos qué nos ofrecen estas *Apps*. Mucho se ha hablado acerca de los beneficios y perjuicios de las tabletas digitales, pero se ha dejado de lado el elemento

protagonista y que da valor a este dispositivo. Digamos que la *tableta digital*, es el esqueleto, y que las *Apps*, son los órganos que van a poner en funcionamiento todo el proceso de enseñanza de nuestros niños y niñas. Por lo tanto, las *Apps* son la esencia de las tabletas digitales.

La educación debe responder a las demandas de la sociedad que la mantiene y, para ello, debe estar en constante evolución. Al estar imbuidos en una sociedad del conocimiento, el modelo educativo a implementar debe responder a las exigencias del nuevo paradigma “aprender a aprender” mediante el desarrollo de la curiosidad del alumno y su deseo de aprender, permitiéndole anticipar y resolver problemas nuevos, localizar información y transformarla en conocimiento, relacionar la enseñanza con la realidad y, finalmente, pensar de forma interdisciplinaria e integradora (Cabero, 2006).

Metodología

El uso de las llamadas tabletas digitales ha traído muchos cambios en el área social, cultural, económica y de forma especial en el ámbito educativo, por ello el presente trabajo tiene como objetivo, realizar una valoración previa de la calidad que tiene el software educativo (*Apps*) para tabletas digitales (*iPad*) en Educación Primaria. En concreto de la dimensión didáctica. Para ello se ha realizado una evaluación de 50 *Apps* para *iPad*. La metodología empleada en el estudio es de enfoque exploratorio y corte descriptivo. El trabajo se desarrolló, después de un acercamiento al estado de la cuestión, se elaboró un instrumento de evaluación específico, llamado *EEAPP.es*, que sirvió para la evaluación de las *Apps*. Una vez realizado la evaluación de las *Apps*, se procedió al análisis de los resultados y obtención de conclusiones.

El diseño de nuestro estudio tiene un enfoque exploratorio siguiendo un diseño que puede ser catalogado como cuantitativo no experimental, con un corte descriptivo.

Como hemos dicho anteriormente y después de una exhaustiva revisión de la literatura, surge la inquietud de conocer las implicaciones del uso de *iPad* y la calidad de sus *Apps*, debido a la falta de estudios e investigaciones.

Con este método pretendemos describir el fenómeno de las *tabletas digitales* y sus *Apps* en el ámbito de la Educación Primaria, analizando su estructura y las asociaciones existentes entre las características que definen dicho fenómeno educativo, en concreto en su dimensión didáctica.

Participantes y contexto

Siguiendo la propuesta de Colás, Buendía y Hernández (2009), los participantes de nuestro estudio vienen definidos por el diseño de nuestra investigación.

Nuestros participantes están definidos dentro del universo de las TIC, concretamente el Software Educativo. La población está limitada en el ámbito del software educativo usado en las tabletas digitales (importante para después poder intentar generalizar los resultados). Los participantes (muestra) es el conjunto de aplicaciones educativas que existen para el *iPad (tableta digital)*. El elemento (muestral o participante), es el conjunto concreto de *Apps* seleccionadas para la investigación.

Los participantes reales del estudio son de carácter no probabilístico e intencional, compuesto de una selección de 50 *Apps* de Apple, de entre las más de 80.000 aplicaciones catalogadas como “Educativas”.

Variables

Como variables dependientes tenemos las puntuaciones obtenidas en los 40 ítems que componen el instrumento de evaluación, además de las 5 dimensiones o criterios de evaluación (técnica, motivacional, pedagógica, didáctica y Competencias Básicas). En concreto, la dimensión didáctica que abordamos en este trabajo, consta de 8 ítems que más adelante se exponen, tabla 1.

Instrumento. EEAPP.es (Evaluation of Educational Apps)

Es un instrumento de análisis y evaluación de aplicaciones educativas para tabletas digitales que consta de tres apartados principales claramente definidos: el que analiza las dimensiones generales del programa, el que evalúa la dimensión técnica (ISO 9126) y el que valora las dimensiones

pedagógica, didáctica y motivacional (Gómez, 1997; Barroso y col., 1997; Marqués, 2001; Soto, Gómez, 2002 y Rada, 2013).

Para la validación del instrumento se ha realizado una triangulación de expertos para corregir, depurar y elaborar el instrumento definitivo de evaluación. Los expertos que han intervenido tienen las siguientes características:

- Profesor y Coordinador de Aprendizaje en el Máster Universitario "Informática pluridisciplinar", de la Universidad de Alcalá.
- Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, director del grupo de investigación *Comunicación, innovación educativa y atención a la diversidad*.
- Maestro de Educación Primaria, Doctor en Tecnología Educativa, Máster en innovación e investigación educativa, experto en TIC aplicadas a la Educación.

Este instrumento, organizado a modo de lista de control autoaplicada, integra los indicadores de calidad establecidos para los 5 criterios que cubre dicho instrumento (técnica, pedagógica, didáctica, motivacional y Competencias técnicas (.es)).

La escala sumativa o tipo Likert (Cardona, 2002) que acompaña a cada indicador, con valores comprendidos entre uno y cinco, permite describir la presencia o ausencia de un rasgo dentro del diseño y la intensidad o grado en qué éste está presente.

Estos 40 ítems, como anticipábamos, se acompañan de una escala de valoración tipo Likert, cuyos valores continuos oscilan desde el uno hasta el cinco. La escala numérica se acompaña de otra verbal o cualitativa, en la que el uno es nivel más bajo y el cinco el nivel más alto. Todos los criterios tienen el mismo valor o peso, así como los indicadores, independientemente del número de estos que se haya consignado para cada criterio.

Dimensión didáctica

La evaluación de la dimensión didáctica la hemos diseñado utilizando como punto de partida la plantilla de evaluación elaborada y utilizada en anteriores

trabajos (Prendes, 2001) y que tomaba como punto de partida criterios o instrumentos de evaluación de libros de texto y materiales escolares de otros autores. Hemos seleccionado los criterios que creemos más afines a las tabletas digitales. La propuesta final se muestra de la siguiente forma:

Tabla 1. Ítems de la dimensión didáctica.

3. Dimensión didáctica	Nula	Baja	Aceptable	Buena	Muy buena
3.1. Introducción					
3.2. Organizadores previos					
3.3. Gráficos (imágenes, videos, animaciones)					
3.4. Preguntas (plantea preguntas)					
3.5. Ejercicios de aplicación					
3.6. Ejemplos					
3.7. Resúmenes/síntesis					
3.8. Actividades de autoevaluación					

Procedimiento y recogida de información

Para llevar a cabo la evaluación de las Apps, el procedimiento que seguía constaba de un proceso que se realizó con cada una de las Apps analizadas. El procedimiento consiste en la instalación de la App en el dispositivo iPad, en este caso un *Nuevo iPad con capacidad de 64 gigabytes* (todas las características del modelo en el ANEXO). Una vez instalada, se procede a la exploración de la App, para conocer a fondo sus características antes de ser evaluada. Finalmente, después de familiarizarse con la App y conocer su funcionamiento, se realiza la evaluación de la App a con nuestro instrumento de evaluación EEAPP.es, a través del formulario depositado en *GoogleDrive*.

Plan de análisis de la información

Una vez realizadas las evaluaciones hemos procedido a la codificación de variables, introducción de datos y análisis de los mismos. Esta actividad se ha realizado empleando el Paquete Estadístico SPSS versión 19.0 para Mac OX

(bajo la licencia cedida por la Universidad de Murcia), cuyos resultados se muestran en el siguiente apartado.

Resultados

Hemos realizado un análisis descriptivo de los resultados del instrumento de evaluación del diseño del programa.

El análisis descriptivo se ha llevado a cabo a nivel global y a nivel de ítems, agrupando a éstos en función del criterio o dimensión al que pertenecen, tal y como aparece descrito en el instrumento. Las interpretaciones de los resultados se ha realizado en términos de media, aunque también se ha calculado la mediana, moda, desviación típica, mínimo y máximo de cada criterio y de cada ítem. Teniendo en cuenta que el valor mínimo de una respuesta es 1 y que el valor máximo es 5, consideramos que los criterios o los ítems han sido evaluados positivamente cuando su media sobrepasa el valor 3.5.

En la descripción de las dimensiones hemos incluido gráficos de barras que representan los porcentajes de calificación de las evaluaciones en cada uno de los cinco niveles de la escala. Las evaluaciones resultantes, suponen un enjuiciamiento del diseño del programa de intervención, consideramos que éste ha sido positivo, adecuado o suficiente a partir del nivel 3; siendo la valoración 4 y 5 interpretada como muy positiva o muy adecuada. En el extremo opuesto encontramos las valoraciones 1 y 2, que son interpretadas como negativas, bajas o que implican una calidad de la *App* insuficiente para su uso en Educación Primaria.

Gracias al método “ad hoc” para evaluar las *Apps*, los valores perdidos, es decir, la ausencia de respuesta, es nula, dado que el formulario te obligaba a responder todos los ítems para validar la evaluación. En cuanto a la fiabilidad, hemos procedido su medida obteniendo una puntuación próxima a 0.918 en el test de fiabilidad de Alfa de Cronbach, lo que a priori debe ser interpretado como una fiabilidad muy alta, por la estabilidad, tendencia o una consistencia de las valoraciones consignadas por los *Apps*.

Resultados de la dimensión Didáctica

Una vez comprobados los resultados de la evaluación que aparecen en la Tabla 2, observamos una media (3.79) para la Dimensión Didáctica, cumpliendo con los parámetros de validez establecidos. En las dos siguientes representaciones gráficas vamos a destacar los ítems con mejor y peor puntuación de esta Dimensión.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de la Dimensión Didáctica.

Estadísticos		
Dimensión Didáctica		
N	Válidos	50
	Perdidos	0
Media		3,7850
Mediana		3,8125
Moda		4,00
Desv. típ.		,58578
Mínimo		2,50
Máximo		4,88

Si observamos la figura 1, observamos como en el ítem (Gráficos, imágenes) destaca la valoración muy buena (5 puntos), con un 78%, dentro de la Dimensión Didáctica. Obtiene también un 10% valoraciones como buena (4 puntos) y un 12% de valoraciones como aceptable (3 puntos). Destaca que este ítem no obtiene valoraciones negativas (2 y 1 puntos). En consecuencia este ítem obtiene una valoración con el 100% de valoraciones positivas.

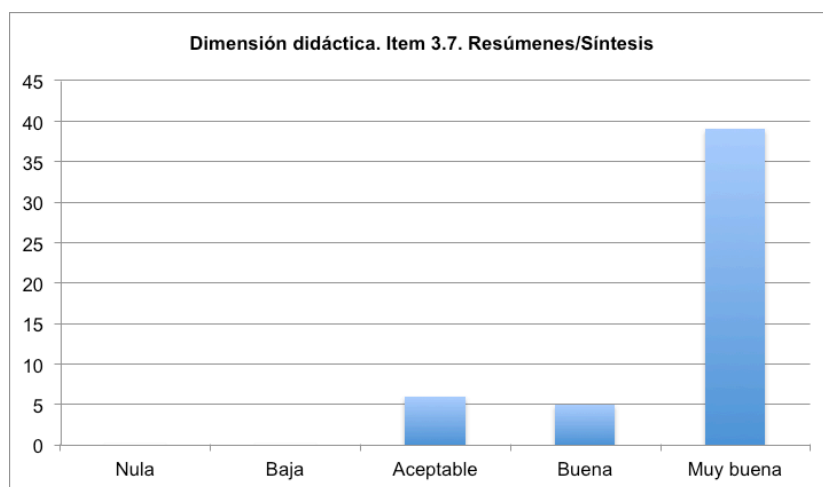


Figura 1. Resultados ítem mejor valorado dimensión didáctica

Por el contra, en la figura 2, observamos el ítem con menor puntuación (Resúmenes) dentro de la Dimensión Didáctica y todo el instrumento de evaluación, con un 2,50 de puntuación media. Este ítem obtuvo un 80% de valoraciones negativas (1 y 2 puntos), repartidas en un 4% como nula y un 76% como mala. Se hace palpable, la falta de resúmenes de la información disponibles en las *Apps*.

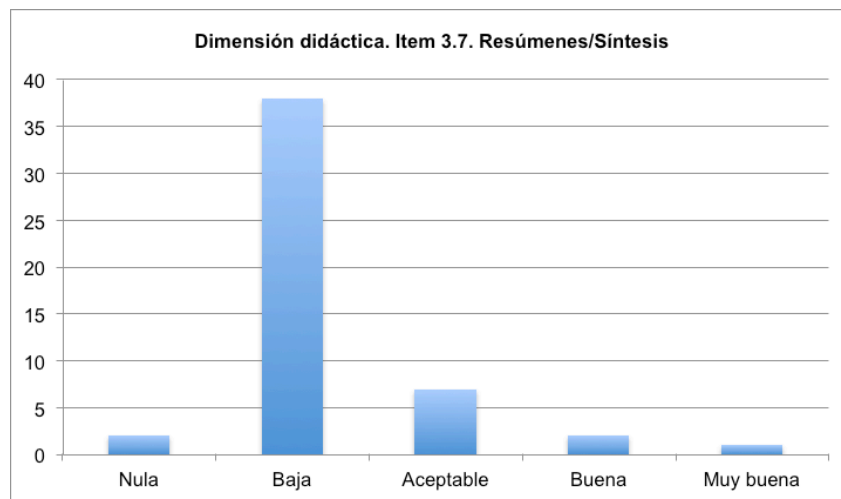


Figura 2. Resultados ítem peor valorado dimensión didáctica

Discusión y conclusiones

Teniendo en cuenta la evaluación de la calidad de las *Apps* educativas para la Educación Primaria y de acuerdo con los resultados obtenidos en la evaluación de las *Apps*, interpretamos que la calidad de las *Apps* en su *dimensión didáctica* es buena, con una puntuación media de 3,785 sobre 5 posibles, quedando cerca de ser consideradas *Apps* de alta calidad, entre 4 y 5 puntos. Dando la posibilidad de que se pueda producir la enseñanza-aprendizaje.

Consideramos que las *Apps* tienen un valor didáctico útil para su uso en las aula de Educación Primaria, porque la información se presenta de forma adecuada, a través de pequeñas introducciones de los contenidos que van trabajar, de una manera esquematizada. Destacar que las actividades planteadas permiten a los alumnos y alumnas hacerse preguntas. Además, las actividades utilizan imágenes, videos, animaciones y ejemplos que les permiten comprender e interactuar con propuestas didácticas. Al final de cada actividad, bloque o tema (según la propuesta de cada *App*) podemos encontrar

resúmenes de los contenidos trabajados y actividades de autoevaluación para medir el nivel de asimilación de nuevos conocimientos.

Después de todo este proceso de investigación, es cuando nos tenemos que preguntar, ¿es recomendable el uso de los *tablets* en la educación como instrumento didáctico? Personalmente pensamos que sí. Cualquier ayuda que suponga un apoyo, una herramienta más o una mejora en lo que a métodos de docencia se refiere, es más que bienvenida y sin duda los *tablets* de las manos de *Apps* lo son.

En definitiva, las *tabletas digitales* de la mano de las *Apps* son un complemento didáctico perfecto para el uso en las aulas de Educación Primaria. Utilizando las *tabletas digitales* como una herramienta de apoyo y como un instrumento que ayude a mejorar los “*trabajos manuales o tradicionales*”.

Referencias bibliográficas

Ballesta, J; Lozano, J; Alcaraz, S y Cerezo, M. (2012a). Acceso y uso de pantallas en adolescentes: teléfono móvil, consola de videojuegos y televisión. En M., Estebanell y F.,García (Eds.) *XX Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa.*(pp. 77-85). Girona: Universitat de Girona.

Barroso, J. y Col. (1997). Evaluación de Medios Informáticos: Una Escala de Evaluación Para Software Educativo.

Buckingham, D. (2008). Digital Media Literacies: Rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 43-55.

Cabero, J. (2006). Las nuevas tecnologías en la sociedad de la información. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación .

Cardona, M. C. (2002). Introducción a los métodos de investigación en educación. Madrid: EOS Universitaria.

Colás, M. P., Buendía, L. y Hernández, F. (2009). Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral. Barcelona: davinci.

- Gadotti, M. (2010). *História das idéias pedagógicas*. Editora Ática. Sao Paulo.
- Gómez, M^a T. (1997). Un Ejemplo de Evaluación de Software Educativo Multimedia. Recuperado de http://www.ieev.uma.es/edutec97/edu97_c3/2-3-03.htm
- Johnson, L., Adams, S. y Cummins, M. (2012). Informe Horizon del NMC: Edición para la enseñanza universitaria 2012. Austin, Tejas: The New Media Consortium.
- Marquès, P. (2001). Plantilla para la Catalogación y Evaluación Multimedia. Recuperado de <http://dewey.uab.es/pmarques/evalua.htm>
- Prendes, M.P. (2001). "Evaluación de manuales escolares". *Revista PIXEL-BIT*, 16.
- Rada, D. (2013). IAESME: Instrumento de análisis y evaluación de software multimedia educativos. *Revistar Educarnos*.
- Soto, F. J. y Gómez, M. (2002) Evalúa: Un Instrumento de Evaluación de Recursos Multimedia para la Atención a la Diversidad. Recuperado de <http://www.tecnoneet.org/docs/2002/5-22002.pdf>

ESTUDIO DESCRIPTIVO Y COMPARATIVO SOBRE LAS DIFERENTES ACTUACIONES DE LAS COMUNIDADES AUTONÓMAS EN RELACIÓN A LAS TIC Y LA DIVERSIDAD

Sergio Guillén Brando

Introducción

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han sido uno de los factores en los que se ha apoyado la educación para implementar mejoras sustanciales y conseguir, en cierto modo, una calidad educativa equitativa para la diversidad del alumnado. En concreto, las TIC deben ser consideradas como bastión que impulse la mejora de la calidad educativa de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, puesto que requieren de un mayor número de apoyos que aquellos que provienen de la enseñanza convencional.

Dicho lo cual, si queremos centrarnos en el objeto de nuestro estudio tendremos que detenernos en conocer la situación presente del mismo, ya que nuestro objeto no es otro que las actuaciones que se están llevando a cabo en la actualidad en las diferentes CCAA en lo referente a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la Diversidad.

Surge de este estudio la necesidad de investigación para dar a conocer la implicación de las diferentes autonomías y de si estas implementan, o no, programas y actuaciones en TIC destinadas a este grupo de alumnos. Este estudio se desarrollará en el año 2014 con el fin de poder desarrollar una comparativa entre las diferentes actuaciones.

El estudio englobará en concreto a los sujetos que serán los encasillados dentro del concepto de *alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo* (Alumnado con discapacidad o trastornos graves de conducta; talentos o superdotados; alumnos de integración tardía al sistema educativo español; dificultades específicas de aprendizaje; alumnos de compensación de

desigualdades ya sea por factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole, o por proceder de escuelas rurales). Siendo por tanto las variables objeto de estudio: las CCAA, los programas TIC de las CCAA y la atención a la diversidad. Siempre explorando la normativa de cada autonomía que arrojará información a partir de los decretos que cada una dicta para iniciar proyectos de incorporación de las TIC, así como, bibliografía complementaria.

Objetivos de la investigación

En primer lugar, se debe extraer el objetivo general, que en nuestro caso es exclusivamente: *“Analizar las distintas actuaciones de las diferentes CCAA en relación a las TIC y la diversidad”*.

Este objetivo general, se concreta en cuatro objetivos específicos como son:

- Objetivo específico 1: *Analizar una a una, la información recabada sobre cada Comunidad Autónoma.*
- Objetivo específico 2: *Comparar las diversas actuaciones que se llevan a cabo en la actualidad en relación a TIC y diversidad.*

Marco Teórico. Estado del arte

Para comenzar es imprescindible contestar a la pregunta ¿qué pretendemos conseguir con el impulso de las TIC en el ámbito educativo? Para responder a esta pregunta nos remitimos a lo dicho por Juan Ramón Medina Precioso, en las conclusiones del Congreso Tecnoneet del año 2004 donde dice:

Paradójicamente, frente a las oportunidades de la Sociedad de la Información existe el riesgo de la Exclusión Digital. Por tal motivo, debemos asumir el compromiso de establecer las condiciones necesarias para garantizar la participación plena de todos los ciudadanos, en igualdad de condiciones, en la Sociedad del Conocimiento; garantizando tanto el acceso a las tecnologías, como la asunción, aplicación y promoción de los estándares y directrices del diseño para todos, la formación y la educación. (p. 2)

Para ello han de desarrollarse desde las consejerías competentes en materia educativa, políticas que impulsen la creación de tecnologías facilitadoras de respuestas educativas a la diversidad del alumnado. Ya que como anunciaba ya Echeverría (2000) es necesario configurar nuevos espacios y actuaciones educativas, proponiendo una política educativa específica para el tercer entorno. Este entorno del que habla Echeverría lo define además de cómo medio de información y comunicación, como espacio que posibilita la interacción, memorización, entretenimiento y expresión de emociones y sentimientos, es decir, el mundo virtual.

Para situarnos históricamente, sobre las actuaciones del estado español en referencia al implemento de TIC en la educación, tomaré como referencia las fases históricas que Martínez (2006) extrae de Caridad, Méndez y Rodríguez (2000) sobre los planes de introducción de las TIC en España, concretándolos en las siguientes fases:

- *“1980-85, período denominado “era informática”, está caracterizado por experiencias aisladas y proyectos pilotos en el ámbito de la informática;*
- *1985-1988, las diferentes administraciones educativas desarrollan planes, programas y proyectos institucionales de introducción de la informática en los centros educativos;*
- *1988-1992, se tienden a integrar los planes de informática educativa (inclusión digital);*
- *1992-2000, se realizan acciones encaminadas a promover y facilitar el acceso a contenidos y metodologías informáticas de calidad, y a generalizar su uso en las instituciones educativas;*
- *2000-actualidad, se defiende una política de integración de los medios en general y las nuevas tecnologías en particular, donde prime lo pedagógico sobre lo tecnológico (integración digital).” (p. 99)*

Por lo anteriormente dicho, la intervención de las administraciones educativas es crucial puesto que como alega Màrques (2003) las instituciones educativas han de garantizar una educación accesible y para todos, sin que el acceso a la red desemboque en otra discriminación que posibilite un nuevo tipo de analfabetismo.

Esta discriminación se ve más acusada en el ámbito de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, dadas sus mayores demandas a la educación y unas mayores necesidades que requieren una mejor educación y de mayor calidad, consideramos que las TIC pueden potenciar las respuestas a la diversidad del alumnado, ya que como López González y López González (1995, citado en Paula Pérez, 2003, citado en González, 2013), las TIC

pueden implementar ventajas tales como: versatilidad y flexibilidad para adaptarse a múltiples aplicaciones educativas; favorecimiento de la individualización de la enseñanza; posibilidad de repetición y de autocorrección de ejercicios; aumento del grado de autonomía e independencia personal; mayor rapidez y calidad en el resultado del trabajo; ser un medio que incrementa la comunicación y la socialización; y posibilidad de almacenar datos sobre los logros del alumnado”. Estas ventajas, según los autores “pueden llegar a superar las posibles desventajas derivadas de su uso, tales como su elevado coste y rápido desfase, falta de preparación del profesorado o el inadecuado empleo de estos medios sin responder a las necesidades reales del alumnado. (p.19)

En lo que respecta al estado del arte, no se encuentran investigaciones recientes ni pasadas que traten sobre el objeto de estudio en el que me pretendo centrar, pudiéndose deberse a que *la facilidad de crear, de procesar y de difundir información, ha hecho que pasemos de una situación donde la información era un bien escaso a una sociedad donde la información es un recurso superabundante o excesivo* como señala Majó (2003). Tanto es así que, tampoco se tiene un fácil acceso a aquellos estudios en los que se traten conjuntamente las variables objeto de mi investigación (políticas educativas, actuaciones de las comunidades autónomas, TIC y diversidad) y por tanto no se muestran dichas investigaciones en igualdad de condiciones. Por ello, considero relevante el objeto de mi estudio para crear un marco de referencia sobre la temática central del mismo, así como para tomar conciencia de la necesidad de implementación de políticas en TIC para la educación orientada a los alumnos con mayores necesidades educativas.

Contexto en el que se enmarca la investigación

El contexto en que se establece para el desarrollo de la investigación son las propias Comunidades Autónomas de España y lo que bajo su cobijo se pueda legislar o trabajar sobre TIC y diversidad. Este estudio se desarrolla teniendo en cuenta la legislación estatal que regula la educación como es el caso de la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE). En ella queda constatado la importancia de proporcionar los recursos que la diversidad del alumnado requiera, ya que como se establece en el Título II, Capítulo I, artículo 71.Principios, apartado 2

Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. (p.17179)

Por tanto, quedan en manos de las Administraciones educativas las actuaciones que consideren oportunas para la integración de las TIC en las aulas especiales y que estas consigan una mayor calidad educativa.

Sin irnos muy lejos, podemos extraer en la Región de Murcia el Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, que establece en su artículo 35.1 que

se promoverán programas para adecuar las condiciones físicas y tecnológicas de los centros (...) y dotarlos de los recursos materiales y de acceso al currículo adecuados a las necesidades del alumnado que escolariza, especialmente en el caso de personas con discapacidad, de modo que no se conviertan en factor de discriminación y garanticen una atención inclusiva y universalmente accesible a todos los alumnos. (p. 57642)

Queda reseñado este Decreto, a modo de ejemplo, para comprender el papel tan importante que tienen las respectivas consejerías competentes en materia educativa para conseguir esa implementación de las TIC en las escuelas y más concretamente en la práctica diaria con aquellos alumnos que mas necesidades tienen y mayores prestaciones demandan a la educación.

En España nos encontramos ante una situación de profunda crisis económica y cuando no más importante, de valores, que lejos de estar cerca del final de la misma, cada vez se nos ve más abocados a ella. Se establecen reformas legislativas como es el caso del Proyecto de Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad Educativa, donde se premia la competitividad en aras de una prosperidad económica, dejando a un lado a los sujetos con necesidades específicas de apoyo educativo.

Metodología

Llegado a este punto, debo centrarme en el contexto de las CCAA y dentro de las mismas en las Consejerías competentes en materia de Educación, TIC y diversidad y en éstas, contemplar la normativa autonómica que se ha legislado al respecto para poder extraer unas conclusiones fehacientes sobre qué es lo que se está trabajando desde sus consejerías. Esto nos ayudará a *revisar la educación, como consecuencia de las nuevas tecnologías y como consecuencia de esta sociedad del conocimiento que las crea* (Majó 2003).

Con la finalidad de dar respuesta a los objetivos que se plantean en la presente investigación, será conveniente matizar la metodología que se seguirá en dicha investigación para desarrollar con éxito la misma y poder extraer unas conclusiones fiables sobre si son suficientes las iniciativas llevadas a cabo en las diversas autonomías provinciales en relación a las TIC y la diversidad, así como elaborar un informe de recomendaciones dirigido a las autoridades pertinentes.

En este estudio la metodología será cualitativa, puesto que denotamos la necesidad de interpretación de los datos que se vayan a obtener de la misma, así como el empleo de la comparación como recurso intelectual. La investigación es también descriptiva. Se ha de realizar una descripción en este

estudio inevitablemente, ya que es imprescindible conocer y contextualizar la información para poder hacer una confrontación de los datos y por lo cual una comparativa válida y fiable. Dicho lo anterior, también consideramos fundamental la matización de la naturaleza de los datos, ya que corresponden a la metodología mixta.

Se considera que hablamos de una metodología cualitativa, puesto que se trata de comprender e interpretar la realidad, que en el caso que nos ocupa no es otra que las diversas actuaciones que puedan conocerse que tengan en cuenta las TIC y la diversidad del alumnado y las implementen en este colectivo de alumnos. Para ello partiremos de un método comparativo entre las leyes educativas de las distintas comunidades autónomas, así como distintos artículos y documentación en relación con el tema objeto de estudio, que consideramos al igual que Pérez (2007) que este método *tiene su desarrollo más importante en el campo de las ciencias políticas, y es la opción metodológica distintiva de la rama de la política*, por lo que lo consideramos fundamental en nuestro estudio que se basa principalmente en las políticas educativas en relación con nuestros objetivos de investigación. Esta metodología también busca en determinados casos, incluso transformar la realidad, o lo que es lo mismo, propiciar mejoras sustanciales en este ámbito, en base a los datos obtenidos en dicho estudio comparativo, en el que se explicará y describirá los resultados semejantes y diferentes, entre las diferentes políticas educativas.

La comprensión-interpretación de la realidad de la que se habla, pretende ser conseguida por medio del análisis documental de referencias bibliográficas y legislativas que traten la temática, objeto principal de la investigación. Esta revisión documental es la fase inicial de todo el proceso de estudio, y se desarrollará también durante todo el proceso de investigación. Ésta técnica nos permitirá describir, explicar, analizar y comparar el tema de estudio a través del análisis de diferentes fuentes de información bibliográfica, libros, artículos y leyes educativas.

La investigación se verá iniciada una vez que el problema o problemática que inicia el proceso investigador esté concretado. Esta problemática se centra en

si existen iniciativas por parte de las distintas CCAA en las que las TIC y la diversidad sean el principal foco de atención.

Posteriormente, llega el momento en el que los objetivos se han especificado. En este caso, los objetivos que se establecen para la investigación se relacionan directamente con las cuatro fases o etapas de investigación.

En la primera fase se trata principalmente de sistematizar la información que podamos encontrar. Esto únicamente se puede hacer respondiendo a las preguntas qué, cómo y dónde:

- Qué información necesito: legislaciones (normas, decretos...), proyectos, iniciativas, servicios,...
- Cómo extraigo la información: siguiendo una serie de pasos estandarizados y generalizados a todas y cada una de las CCAA. En definitiva consiste en tener un procedimiento de búsqueda definido.
- Dónde acudiré a buscar la información: a las páginas web oficiales de las 17 CCAA.

Para desarrollar estas intervenciones resulta necesaria la creación de una ficha que posteriormente se pueda pasar a todas las CCAA y por tanto homogenice los datos recolectados, que cumpla las condiciones de investigación y concretamente, de la investigación en el ámbito educativo, para que una vez que hagamos la comparación, estas informaciones se encuentren en igualdad de condiciones y no surjan desviaciones propias de la heterogeneidad de los datos recopilados.

Habiendo recogido la información pertinente, haremos un vaciado de los datos obtenidos y analizaremos los datos de cada una de las CCAA, una a una, haciendo un análisis exhaustivo. Estos pasos se corresponden a la segunda fase del proceso de investigación.

Con este instrumento se pretende conocer las similitudes, diferencias y las innovaciones desarrolladas en las distintas comunidades autónomas sobre TIC y diversidad. Una vez tengamos creado el instrumento de recogida de información y recopilada la misma procederemos a analizar todos los datos. Después de haber analizado todos y cada uno de los datos encontrados

anteriormente, se procederá a la interpretación de los resultados, realizando para ello una comparación de los datos (tercera fase) que desembocarán en unas conclusiones.

Estas conclusiones harán que la creación de unas propuestas de mejora o recomendaciones (cuarta fase) destinadas a las instituciones competentes sea posible. Estas recomendaciones serán creadas en base a las conclusiones extraídas en el estudio y las comparaciones desarrolladas también en el mismo.

En resumen podemos concluir que la selección de los casos y su descripción a través de la revisión bibliográfica será la primera de las tres fases de implementación del estudio, seguida del momento propiamente analítico de los resultados obtenidos y de la etapa final de interpretación que nos permitirá desarrollar propuestas de mejora en función de los resultados obtenidos.

Resultados

Hablar de resultados en esta investigación, que aún se encuentra en proceso de desarrollo, hace que el foco de atención en la revisión literaria esté enmarcado en la legislación pertinente de cada una de las CCAA y, en concreto, las reguladas por las consejerías de educación en materia de diversidad y TIC.

Teniendo en cuenta estos elementos anteriormente mencionados y las evidencias que aparentemente, y hasta ahora, nos arrojan la propia investigación podríamos afirmar que la cantidad de recursos de los programas TIC de las CCAA que se dedican a la atención a la diversidad son insuficientes, por ser escasos y poco precisos.

Las primeras fases de la investigación sugieren estos resultados, aunque todo lo expuesto anteriormente podría diferir con los resultados obtenidos al finalizar el estudio. Sin embargo, ésta puede ser la dirección correcta a la que se orienten los resultados finales del estudio.

En base a ello, las conclusiones y recomendaciones se realizan utilizando como resultados a los que se ha llegado en estas primeras fases del estudio.

Discusión y conclusiones

Los resultados arrojan información sobre la existencia de CCAA que diseñan y desarrollan protocolos de implementación de las TIC para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, mientras que existen otras autonomías en las que no hay legislación o, si la hay, es mínima con respecto a las TIC y la diversidad, pudiéndose o no llevar a cabo en su totalidad esas actuaciones que en un principio se pretenden implantar.

Recomendaciones

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han sido desde sus inicios unos de los factores en los que se ha apoyado la educación para implementar mejoras sustanciales y conseguir, en cierto modo, una calidad educativa equitativa para todo este alumnado. En concreto, con este trabajo pretendemos que estas TIC sean consideradas como un importante bastión que impulse la mejora de la calidad educativa de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, ya que estos alumnos requieren de un mayor número de apoyos que los que provienen de la enseñanza convencional.

Con los avances tecnológicos se propicia la creación de nuevos recursos, materiales e incluso tecnologías específicas que pueden dar una mejor respuesta a las necesidades especiales que demanda la diversidad del alumnado. De hecho ya denotamos en la actualidad la presencia de gran parte de estos apoyos, que son implementados en la rutina educativa de este colectivo de alumnos.

Con el mayor crecimiento de estas tecnologías, se ha generado en la sociedad la necesidad de formación sobre las mismas, en especial a los profesionales que trabajan por la educación de los alumnos que encontramos a diario en nuestras aulas, ya que según Majó (2003) “*será fundamental el papel de los intermediarios de filtro de la información*” (párrafo 9). De ello denotamos la gran importancia para generar actualizaciones en los soportes documentales y técnicos sobre los cuales tomaremos referencias y recursos.

Es por todo ello que resulta imprescindible la determinación de unas políticas educativas que den respuesta a las necesidades que la sociedad de la información genera.

Por todo lo anterior, me apoyaré en Marquès (2003) que demanda la creación de una *política teleeducativa* con programas de formación en los que se implemente el uso de TIC, donde los estudiantes conozcan competencias relacionadas con la intervención en nuevos entornos, con nuevos escenarios y materiales, nuevas metodologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje y nuevos conceptos organizacionales. Para lo cual será imprescindible la instrucción de docentes competentes en redes.

Desde aquí se podría proponer el impulso de políticas educativas en las que se crease una actuación conjunta y homogénea, o la creación de acuerdos inter-autonómicos por parte de todas las comunidades, dejando un margen de actuación que pudiese contextualizarse en su territorio de aplicabilidad. Incluso, las CCAA podrían crear planes de integración de las TIC conjuntos, adaptándolos únicamente cada uno a su contexto.

La implementación deseada de las TIC supone la creación de políticas que incentiven el diseño de planes de formación constante del profesorado, favoreciendo el desarrollo de las escuelas por medio de las TIC.

También resulta necesario un cambio de paradigma desde la práctica educativa en las escuelas, puesto que como Majó (2003) añadiría: *“los currículums no pueden seguir enseñando las mismas cosas de la misma manera”*.

Referencias bibliográficas

Caridad, Mendez y Rodriguez (2000). La necesidad de políticas de información ante la nueva sociedad globalizada. El caso español. Ci. inf., Brasilia, 29 (2), 22-36. Recuperado en <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a04v29n2.pdf>

Congreso Nacional de Tecnología, Educación y Diversidad (2004). Retos de la Inclusión Digital. Propuestas de futuro (p.2). Recuperado en <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/docs/conclu04.pdf>

Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

- Echeverría, J. (2000). Educación y tecnologías telemáticas. Revista Iberoamericana, TIC en la educación (24), 17-36. Recuperado en <http://www.rieoei.org/rie24a01.htm>
- Folgueiras, P.(2009). Métodos y técnicas de recogida y análisis de información cualitativa. Recuperado en http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/power_taller.pdf
- González, A (2013). La introducción de las TIC en los centros escolares. Algunas sugerencias de cara a la acción. Musicreartedigital, 2, 16-20. Recuperado en http://revista.musicrearte.com/musicrearte_digital_numero02_2013_files/musicrearte_digital_02_2013_art04.pdf
- Ley Orgánica, de 3 de mayo, de Educación, 2/2006 (LOE).
- Majó, J. (2003). Nuevas tecnologías y educación. Recuperado en http://www.uoc.edu/web/esp/articles/joan_majo.html
- Marquès Graells, P. (2003). El impacto de la Sociedad de la información en el mundo educativo. Recuperado en <http://peremarques.pangea.org/impacto.htm>
- Marquès Graells, P. (2012). Impacto de las TIC en educación: Funciones y limitaciones. 3c TIC, Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC, 3. Recuperado en <http://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2013/01/impacto-de-las-tic.pdf>
- Martínez Figueira, M^a. E. (2006). Políticas autonómicas para la integración de las TIC en centros educativos. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 5 (2), 97-112. Recuperado en http://www.unex.es/didáctica/RELATEC/sumario_5_2.htm
- Pérez Aníbal (2007). El método comparativo: fundamentos y desarrollos recientes. Documento de trabajo, Universidad de Pittsburg. Recuperado en <http://www.pitt.edu/~asp27/USAL/2007.Fundamentos.pdf>
- Servicio de Atención a la diversidad (2012). Tecnoneet. Tecnologías de apoyo en contexto de diversidad educativa, social y personal. Servicio de Atención a la diversidad. Consejería de Educación Formación y Empleo

de la Región de Murcia. Recuperado en
<http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/>

INTELIGENCIA EMOCIONAL DE RASGO Y RASGOS DE PERSONALIDAD EN ALUMNOS ADOLESCENTES

Jennifer Rose Mesa Jacobo
(Universidad de Murcia)

Introducción

En el pasado se daba por hecho que las personas con un alto cociente intelectual (CI) obtendrían las mejores calificaciones, alcanzaría prestigio en su vida profesional, conseguiría tener la mejor vida familiar y las relaciones personales más satisfactorias. A finales del siglo XX esta visión fue puesta en duda al reconocer que las personas con un alto CI no necesariamente alcanzaban el éxito previsto y surgió el concepto de Inteligencia Emocional (IE) como respuesta alternativa a estas interrogantes. El tema de la IE tuvo una rápida evolución, haciendo que en poco más de una década pasara de ser un concepto relativamente desconocido y confuso a ser estudiado desde diferentes enfoques y teorías.

Aunque la IE fue originalmente concebida como una *capacidad*, susceptible de ser aprendida o modificada y que evoluciona a lo largo del desarrollo cognitivo y madurativo de los sujetos (Mayer y Salovey, 1993), algunos autores señalaron que la IE estaba conceptualmente relacionada con dimensiones de la personalidad y que debía ser concebida como un conjunto de rasgos relacionados (Petrides y Furnham, 2003). Esta conceptualización dio lugar a los modelos mixtos de inteligencia emocional que consideran la IE como un conjunto de habilidades, destrezas y rasgos de personalidad. Este enfoque, la relación entre IE y personalidad, ha traído consigo una variedad de discusiones y debates teóricos para comprobar su veracidad. Los estudios que se han llevado a cabo han arrojado resultados contradictorios o poco concluyentes y esto se debe principalmente a lo que dicen Jorge y Mérida en 2009: “cabría plantearse hasta qué punto la pretendida independencia entre IE y personalidad no es consecuencia de las posiciones teóricas asumidas por los

representantes de los distintos modelos” (p. 93). Cada investigador asume una perspectiva distinta de lo que consideran que es la IE, y utilizan instrumentos de medida diseñados de acuerdo a esa teoría. Vemos, por ejemplo, que los estudios que han abordado la relación entre IE como capacidad y la personalidad han constatado correlaciones que no pasan de ser moderadas (Brackett y Mayer, 2003; Lopes, Salovey, y Straus, 2003). Por otro lado la IE autoinformada (modelos mixtos) correlaciona altamente con determinados rasgos de la personalidad. Brackett y Mayer (2003) encontraron una correlación de .75 entre las habilidades que valora el EQ-i (Bar-On, 1997) y el NEO-FFI. Lo que ha demostrado que la IE como capacidad y la IE autoinformada tienen poca relación entre sí, incluso es posible que un mismo individuo pueda obtener puntuaciones diferentes en cada uno de estos tipos de medida (Jorge y Mérida, 2009). Pero, independientemente de los resultados empíricos, los términos utilizados en el planteamiento de las distintas teorías de IE aproximan de manera inevitable la IE a los factores que definen la personalidad de los individuos.

Dicho lo anterior, el propósito de este trabajo es analizar el constructo de IE de Rasgo de K.V. Petrides y su relación con los rasgos de personalidad (Conciencia, Apertura, Amabilidad, Extraversión e Inestabilidad Emocional) en alumnos adolescentes. Un tema que ha suscitado un gran interés en el ámbito educativo como vía para mejorar el desarrollo socio emocional de los alumnos, pues se ha afirmado que la IE ejerce un influencia positiva en el aula (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre, y Guil, 2004).

Modelo de autoeficacia emocional de K. V. Petrides

Las investigaciones de Petrides se originan en el estudio de las medidas de evaluación del constructo de IE realizadas por otros autores. Su interés surge dada la cantidad y diversidad de medidas que se habían desarrollado y el hecho de que los resultados de las mismas se entendieran como contradictorios. La IE entendida como rasgo abarca 15 facetas o disposiciones del dominio de la personalidad, como la empatía, impulsividad y asertividad (ver tabla 1) , así como elementos de la inteligencia social y de la inteligencia

personal que son medidos en forma de habilidades autopercebidas. Estas disposiciones conducen a una definición empírica del término de IE de rasgo como: “Una constelación de disposiciones emocionales y habilidades auto-perceptivas que representan el constructo de un compuesto bien definido en los niveles jerárquicos más bajos de la estructura de la personalidad” (Cooper y Petrides, 2010, p. 449). Esta definición se basa en la percepción que el individuo tiene de sí mismo, de sus destrezas emocionales más que en la capacidad demostrable de sus habilidades para trabajar con la información emocional. Esta es la diferencia más importante entre la IE según los modelos de capacidad y la de los modelos mixtos. Esta diferencia está presente a la hora de operacionalizar los diferentes modelos de IE, distinguiendo entre la IE de ejecución, y la IE autopercebida. La primera fundamenta su concepción en la capacidad demostrable del individuo para manejar diferentes situaciones y aspectos del componente emocional, mientras que la segunda, se fundamenta en la percepción que el individuo tiene acerca de tales capacidades (Petrides, 2010).

Tabla 1. *Facetas que componen el modelo de autoeficacia de K.V Petrides.*

(Fuente: Petrides, Frederickson, y Furnham, 2004)

Facetas	Los que obtienen puntuaciones altas se perciben a si mismos como....
Adaptabilidad:	flexibles y dispuestos a adaptarse a nuevas situaciones.
Asertividad:	francos, sinceros, y dispuestos a defender derechos propios.
Percepción emocional:	reconocen las emociones propias y la de los demás.
Expresión emocional:	capaces de comunicar sus sentimientos a los demás.
Manejo emocional:	capaces de influir en los sentimientos de los demás.
Regulación emocional:	capaces de controlar sus emociones.
Impulsividad (baja):	capaces de reflexionar y poco propensos a ceder a sus impulsos.
Habilidad de relacionarse:	con capacidad de tener relaciones personales plenas.
Autoestima:	exitosos y seguros de si mismos.
Auto-motivación:	perseverante y poco propensos a renunciar ante la adversidad.
Competencia social:	capaz de conectar con otros y con buenas habilidades sociales.
Manejo de estrés:	capaz de resistir a la presión y de regular el estrés.
Empatía:	con capacidad para ponerse en el lugar del otro.
Felicidad:	con una actitud alegre y satisfecha con la vida.
Optimismo:	actitud segura y propensa a “mirar el lado bueno” de la vida.

Es a partir de estos 15 facetas que Petrides y Furnham, construyen su cuestionario de IE Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). El TEIQue es una medida de autoinforme en la que el sujeto se evalúa a través de una escala tipo Likert con 7 niveles de respuesta. Este test ha sido sometido a prueba empírica en diversos estudios (Mesa, 2011; Petrides, Frederickson, y Furnham, 2004; Pérez, Petrides, y Furnham, 2005) y los resultados apuntan a resultados satisfactorios.

Inteligencia emocional de rasgo, personalidad y estudios realizados

Según el modelo de autoeficacia establecido por Petrides y Furnham (2001), cualquier instrumento para medir la IE de rasgo, como el TEIQue, debería mostrar que alrededor del 70% de la varianza se solapa con los Cinco Grandes rasgos de la personalidad (McCrae y Costa, 1999). Este nivel de solapamiento es la base para reconceptualizar la IE como un rasgo de la personalidad y no como una inteligencia en si misma (Petrides, Pérez-González y Furnham, 2007). Así pues, la teoría de la IE de rasgo engloba en la personalidad, los aspectos relacionados con las emociones, algunas de las cuales han sido conceptualizadas como aspectos constitutivos de las dimensiones básicas de Neuroticismo y Extraversión. Estas dimensiones correlacionan con la mayoría de las facetas de la IE de rasgo, incluyendo asertividad, autoestima, habilidad para relacionarse, auto-motivación, competencia social, la felicidad y optimismo. Otras contribuciones importantes a esta línea de estudio han demostrado que la IE de rasgo está relacionada con la toma de decisiones, la regulación de la emoción, la felicidad, el comportamiento ante la presión de grupo, psicopatologías y la satisfacción en las relaciones personales.

En 2010 se analizó la relación entre las 5 grandes dimensiones de la personalidad y la IE de rasgo en dos muestras holandesas. Los resultados fueron consistentes con los estudios realizados anteriormente, así, el Neuroticismo correlacionó fuertemente con la IE de rasgo, seguido de Extraversión, Conciencia, Amabilidad y Apertura (Petrides, Vernon, Schermer, Ligthart, Boomsma, y Veselka, 2010). En el estudio realizado por Mesa (2011) con una población adolescentes españoles, se evidenciaron relaciones

significativas entre la IE de rasgo y los factores de personalidad de extraversión y neuroticismo, confirmando los hallados por otros autores. También se encontraron correlaciones elevadas entre la personalidad y los factores de la IE de rasgo como el estado de ánimo, las facetas auxiliares (adaptabilidad y automotivación) y la IE global.

El análisis de la relación entre IE y personalidad con la edad de los participantes ha sido objeto de numerosos trabajos. Se han encontrado resultados diversos, por un lado algunos estudios realizados con adultos sugieren una relación positiva entre edad e IE y se ha encontrado que puntúan significativamente más alto que los grupos más jóvenes en pruebas de IE (Bar-On y Parker, 2000; BarOn, 2006; Mayer, Salovey y Caruso, 1999). Estos resultados sugieren que a medida que uno envejece se hace más inteligente emocional y socialmente, lo que es interesante si se considera la creencia de que la inteligencia cognitiva aumenta hasta finales de la adolescencia y luego comienza a disminuir ligeramente en las segunda y tercera décadas de la vida como informó originalmente Wechsler (1958). Este diferencia es un punto más que apoya la separación entre la IE y la inteligencia cognitiva.

Nuestros resultados (Mesa, 2011) mostraron una relación negativa entre la edad y las dimensiones de personalidad de Apertura y Conciencia, dando a entender que mientras mayores sean los chicos, su grado de autorregulación, escrupulosidad, tenacidad, originalidad, creatividad y perseverancia disminuye, junto con su capacidad de estar abiertos a la novedad y mostrar interés por la cultura y el saber en general. Es importante notar que la dimensión de Apertura está muy relacionada con el interés por lo escolar, lo que puede ayudar a explicar por qué parece que los jóvenes pierden interés por lo académico a medida que se hacen mayores. Estos resultados están de acuerdo con los de Del Barrio, Carrasco y Holgado (2006a), cuyos resultados mostraron que a mayor edad disminuyen los niveles de Conciencia y Apertura.

En cuanto a los factores de IE de rasgo, los resultados evidenciaron una relación positiva y estadísticamente significativa entre la edad y la sociabilidad. En IE de rasgo en función del curso, los resultados mostraron la existencia de diferencias significativas en la dimensión sociabilidad entre los grupos de 1º y 4º de ESO a favor de los alumnos de cuarto de ESO, lo que nos dice que estos

tienen buenas habilidades sociales, son perceptivos, buenos negociadores, francos y asertivos, con cualidades de líder y tienen la habilidad de influenciar los estados emocionales de las personas que les rodean. Esto nos dice que a mayor edad la percepción sobre su habilidad para interactuar o relacionarse socialmente aumenta, aunque no necesariamente a nivel personal (con familiares), sino que a un nivel más general se autoperciben con más seguridad en sí mismos y con una mayor capacidad para comunicarse claramente con las demás personas.

Nuestro estudio se llevó a cabo en alumnos con edades comprendidas entre los 12 y 18 años, y observamos que los más jóvenes de la muestra se perciben a sí mismos como emocionalmente más inteligentes. Por otro lado, los resultados de los jóvenes de mayor edad dan a entender que hay una relación negativa entre la edad, la IE y los rasgos de personalidad, algo que está en contradicción con lo encontrado cuando se estudia la IE en adultos (donde se informa un aumento de ésta con la edad). Por ejemplo, en relación a la personalidad en función del curso, los alumnos de 3º y 4º de la ESO (los mayores en edad) son los que presentan mayor Inestabilidad Emocional, es decir, una mayor tendencia al malestar, al neuroticismo, a los cambios de humor y tendencia a la tristeza, ansiedad y la irritabilidad. También se destaca un menor nivel de Conciencia, que va de acuerdo con lo establecido por Del Barrio, et al. (2006b), que hasta la adolescencia se observa una disminución de las características de Conciencia que continuará hasta la edad adulta.

En relación a estos resultados, Ferrando (2006) señala que el desarrollo de la IE autopercebida a lo largo de la vida sigue una distribución en forma de U: cuando uno es niño no se tiene tanta necesidad de conocer o reflexionar sobre las propias habilidades o destrezas en el área emocional, ya que se está aún viviendo en un contexto familiar que protege y regula. Pero a medida que crecemos, nos vamos separando del núcleo familiar y descubrimos nuevos contextos donde incorporarnos –grupo de amigos, clubs, relación de pareja, etc. Con esto comienzan a desarrollarse sentimientos de confusión, bajos niveles de autoconfianza y autoestima, junto con los cambios físicos vienen los cambios de estado de ánimo extremos y todo esto incide en niveles bajos de autopercepción emocional. Pero, conforme la persona va madurando,

desarrollando y conociendo sus habilidades emocionales en distintas circunstancias, va aumentando su autopercepción emocional (Ferrando, 2006).

Respecto a las diferencias en personalidad de acuerdo al género el estudio (Mesa, 2011) mostro que las chicas obtuvieron puntuaciones superiores, estadísticamente significativas, en las dimensiones de Extraversión (entusiastas más dinámicas, más dadas a las actividades grupales) y Conciencia (atentas, competentes, ordenadas) pero los chicos tienen un mayor nivel de Amabilidad, se autoperciben como altruistas, honrados, generosos, seductores y más conciliadores que las chicas.

Los resultados para la IE de rasgos según el género, mostraron diferencias estadísticamente significativas en emocionalidad y en las facetas auxiliares (adaptabilidad y automotivación) a favor de las chicas. Es decir que las chicas están más en contacto con sus emociones y con las de los demás, pueden percibir y expresar mejor sus sentimientos y utilizan estas habilidades para desarrollar y mantener buenas relaciones con las personas que les importan. También las chicas se muestran más flexibles que los chicos al enfrentarse a situaciones de la vida diaria, están más dispuestos a adaptarse a los cambios y hasta disfrutan de la novedad que los cambios representan. Además las chicas tienden a ser más determinadas y perseverantes que los chicos, necesitan menos motivación en forma de recompensa y se sienten impulsadas a producir trabajos, ya sea en la escuela o en sentido laboral, de alta calidad. Los chicos en cambio mostraron diferencias marginalmente significativas en la dimensión de autocontrol, lo que nos dice que estos tienen un buen grado de control sobre sus impulsos y sus emociones y se perciben con una mayor capacidad que las chicas para regular el estrés y las presiones externas, aunque no son ni reprimidos ni demasiado expresivos.

Otros estudios realizados con muestras de niños, adolescentes y adultos han encontrado que el nivel de IE de rasgo que tiene cada individuo se puede relacionar también con el comportamiento pro-social y antisocial (Petrides, et al., 2004; Petrides, Sangareau, Furnham, y Frederickson, 2006), con la felicidad (Chamorro Premuzic, Bennet, y Furnham, 2007) y con la toma de decisiones (Sevdalis, Petrides, y Harvey, 2007).

Discusión y conclusiones

En su mayoría, las investigaciones en el área de psicología tienen una población adulta como base de estudio y los resultados obtenidos se suelen extrapolar a los adolescentes, dando por hecho que las diferencias entre las etapas de desarrollo no marcan una diferencia en los resultados. Por lo que es de suma importancia analizar la IE de rasgo y su relación con la personalidad en esta etapa tan crucial para así confirmar la manera en que se manifiestan en adolescentes en los distintos niveles de educación secundaria, además de ayudar a ver la importancia que la IE de rasgo tiene para el desarrollo integral del alumno.

Una vez analizados los resultados de nuestro estudio y compararlos con resultados de otras investigaciones hemos entendido la importancia que tiene la IE de rasgo para la psicología de la educación y la educación en general. La capacidad de entender nuestras emociones, experimentar con claridad los sentimientos y reparar los estados de ánimo negativos ejerce una gran influencia sobre la salud mental de las personas, y más aún sobre los estudiantes que se deben enfrentar a situaciones de estrés y presión de manera constante, ya sea por exámenes, problemas de presión de grupo por parte de sus iguales o problemas familiares. Todo esto termina afectando el rendimiento académico y al bienestar psicológico del estudiante. Tomando esto en cuenta se puede concluir que los alumnos con un pobre manejo sobre sus habilidades emocionales son más propensos a experimentar estrés y dificultades emocionales durante sus estudios y, en consecuencia, son los que más se beneficiarían del uso de habilidades emocionales adaptativas que les permitan afrontar tales dificultades.

Los perfiles de IE de rasgo en estudiantes adolescentes puede ayudar a establecer una relación entre la personalidad de los estudiantes y su campo académico elegido. Una relación que al final ayudará a los estudiantes a alcanzar el éxito en el ámbito académico, tener un desarrollo profesional exitoso, contribuir al desarrollo de habilidades de autorreflexión y a tener un mejor conocimiento de sí mismo y de su personalidad. El que los alumnos, no solo a nivel de educación secundaria, sino también en educación primaria y universitaria, tengan un perfil de IE de rasgo también concierne y beneficiaría a

los profesores que desean entender la personalidad de sus estudiantes y que desean ofrecer motivación al estudiante con objeto de forjar interacciones académicas mutuamente beneficiosas. Además, el que los profesionales de la educación y orientación tengan un conocimiento de la IE puede ser de utilidad para identificar y ayudar a individuos con problemas como una mala regulación de las emociones, un desconocimiento de las emociones propias, pobres habilidades emocionales o dificultad para utilizar el conocimiento y habilidades emocionales diariamente. Un tratamiento o entrenamiento de las habilidades emocionales puede ayudar de manera significativa a un individuo en problemas.

Investigaciones llevadas a cabo con poblaciones anglosajonas han sugerido que algunos grupos de estudiantes son más susceptibles a factores como la exclusión y deserción escolar que otros. Estos grupos incluyen alumnos pertenecientes a minorías raciales, niños con necesidades educativas especiales o que vienen de familias inestables y son precisamente estos alumnos los que se beneficiarían de tener información sobre su IE de rasgo, pues esta podría actuar como un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico (Mavroveli, Petrides, Shove y Whitehead, 2008; Petrides, et al., 2004).

En conclusión, la adolescencia es uno de los momentos en el que el individuo es más vulnerable ante los trastornos psicológicos, y de ahí la importancia de profundizar en el tema de la IE en estas edades; estudiar la IE y la personalidad en esta etapa permite tener más información sobre la situación emocional de los jóvenes lo que hace más fácil crear y/o adoptar medidas de prevención e intervención

Referencias bibliográficas

- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18, supl., 13-25.

- Bar-On, R., y Parker, J. D. A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV) Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Brackett, M. A., y Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147–1158
- Chamorro-Premuzic, T., Bennett, E., y Furnham, A., (2007). The Happy Personality: Mediation role of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 42 (8), 1633–1639
- Cooper, A., y Petrides, K. V. (2010). A psychometric analysis of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEIQue-SF) using Item Response Theory. *Journal of Personality Assessment*, 92, 449-457.
- Del Barrio, M. V, Carrasco, M. A., y Holgado, P. (2006a). Análisis transversal de los Cinco Factores de personalidad en distintos grupos de sexo y edad de una muestra de niños españoles. *Revista Latinoamericana*, 38, 567-577
- Del Barrio, M. V., Carrasco, M. A., y Holgado, P. (2006b). *BFQ–Na Cuestionario De Los Cinco Grandes Para Niños Y Adolescentes (Adaptación A La Población Española)*. Madrid: Tea.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M., y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36 (2), 209-228.
- Ferrando, M. (2006). *Creatividad e inteligencia emocional: Un estudio empírico con alumnos de altas habilidades*. Tesis Doctoral. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Jorge, M. L., y Mérida, J. A. (2009) Relación entre Inteligencia Emocional y personalidad en sus distintas concepciones teóricas. En P. Fernandez-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. M. Salguero, y R. Cabello (Eds.), *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional. I Congreso Internacional De Inteligencia Emocional* (pp. 91-95). Santander, España: Fundación Marcelino Botín..

- Lopes, P. N., Salovey, P., y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.
- McCrae, R. R., y Costa, P. T. (1999). A five-factor theory of personality. En L. A. Pervin y O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* 2da ed., (pp. 139-153). New York: Guildford Press.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., y Whitehead, A. (2008). Validation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17, 516-526.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. (1999b). Emotional intelligence meets traditional standards for emotional intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mesa, J.R. (2011). *Inteligencia Emocional de Rasgo y Rasgos de Personalidad en Alumnos Adolescentes*. Trabajo de Fin de Master. Universidad de Murcia
- Pérez, J. C., Petrides, K. V., y Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. En R. Schulze y R. D. Roberts (Eds.), *International Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 181-201). Cambridge, MA: Hogrefe y Huber.
- Petrides, K. V. (2010). Trait emotional intelligence theory. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, 3, 136-139.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36 (2), 277-293.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Petrides, K.V., y Furnham, A. (2003). Trait emotional Intelligence. Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.

- Petrides, K. V., Pérez-González, J. C., y Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion, 21*, 26-55.
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., y Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development 15*(3), 537–547.
- Petrides, K. V., Vernon, P. A., Schermer, J. A., Ligthart, L., Boomsma, D. I., y Veselka, L. (2010). Relationships between trait emotional intelligence and the Big Five in the Netherlands. *Personality and Individual Differences, 48*, 906-910.
- Sevdalis, N., Petrides, K. V., y Harvey, N. (2007). Predicting and experiencing decision-related emotions: Does trait emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences, 42*, 1347-1358.
- Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence (4th ed.)*. Baltimore, MD: The Williams & Wilkins Company.

LA IMPORTANCIA DE LA ADICCIÓN A LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC): ANÁLISIS DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Francisco Javier Guillamón López

(Universidad de Murcia)

Introducción

En los últimos años, se ha incrementado considerablemente el uso de las redes sociales por parte de la población, especialmente entre los jóvenes. Según un estudio realizado por la Fundación Pfizer en 2009, más del 92% de jóvenes encuestados en toda España, afirma haber participado, accedido o visitado alguna vez una red social online. De éstos, casi la mitad (48,8%) participa o accede a las mismas diariamente y cerca de 8 de cada 10, lo hace al menos dos o tres veces a la semana. Solamente un 13,9% indica usarla con escasa frecuencia.

Además, la mayor parte de estos jóvenes (53,8%) usan las redes sociales desde hace relativamente poco tiempo (menos de 1 año), cerca de un tercio lo desde hace 2-3 años y solo un 17% participa a las redes sociales desde hace más tiempo.

El gran avance tecnológico y la rápida expansión de las redes sociales podrían incrementar la adicción a las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) entre los jóvenes. Por este motivo, parece fundamental y necesario realizar un estudio de este fenómeno en el contexto español. De hecho, los jóvenes constituyen un grupo de riesgo dado que tienden a buscar nuevas sensaciones, son los que más utilizan las TIC y desconocen muchos de los problemas que pueden surgir como consecuencia de un uso excesivo de las TIC y de las redes sociales. Aunque el Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV-TR) no considera la adicción a las TIC como un

trastorno mental, es muy posible que lo haga en un futuro inmediato (Beranuy et al, 2009).

En los últimos años existe un creciente interés por parte de los investigadores en determinar la distribución, la frecuencia y sobre todo los factores que producen la adicción a las TIC, centrándose principalmente en Internet y el teléfono móvil (Carbonell et al., 2012; Castellana et al., 2007). En el caso de España están proliferando diversos estudios con el objetivo de establecer instrumentos para medir la adicción a las TIC. No obstante, es difícil realizar una comparación de los mismos ya que utilizan diferentes instrumentos, analizan diferentes TIC, se refieren a distintos años y utilizan muestras de distintas provincias.

Las TIC son instrumentos que nos permiten conseguir información y comunicarnos rápidamente. Sin embargo, un uso excesivo de las mismas puede influir en el sujeto alterando su propia identidad, existiendo el riesgo de generar adicción.

La adicción se considera una afición patológica que genera dependencia y resta libertad al ser humano al estrechar su campo de conciencia y restringir la amplitud de sus intereses (Echeburúa y Corral, 1994). De esta forma, se caracteriza por la pérdida de control y la dependencia (Echeburúa y Corral, 2010).

La adicción a las TIC es un tema bastante novedoso en el contexto español, siéndolo aún más desde un punto de vista empírico. Hasta el momento la mayor parte de los estudios se han centrado en la adicción a la televisión y a internet. No obstante, existen nuevas TIC que tienen o tendrán un gran auge en los próximos años. Por este motivo, es necesario profundizar más sobre esta problemática, especialmente empíricamente.

El objetivo de este trabajo es analizar la literatura existente en relación con la adicción a las TIC que nos permita diseñar un instrumento científico para medirla de manera válida y fiable. Para ello, en primer lugar es necesario establecer qué se entiende por adicción a las TIC. En la literatura se encuentran distintos términos para referirse al mismo concepto de adicción a Internet y al teléfono móvil. Carbonell et al. (2012) recopilan los principales

términos que los investigadores han empleado hasta la fecha, encontrándose los siguientes: “intensive cell phone use” (Sánchez-Martínez y Otero, 2009), “Internet over-users” y “heavy Internet use” (Jenaro, Flores, Caballo, González & Gómez, 2007), “excessive Internet use” (Muñoz-Rivas, Fernández y Gámez-Guadix, 2010), “abuso de Internet” (García et al., 2008), “uso abusivo o patológico” (Muñoz-Rivas, Navarro y Ortega, 2003), “uso excesivo” (Viñas et al., 2002), “maladaptive use of Internet” (Beranuy, Oberst et al., 2009), “adicción a Internet y abuso de móvil” (Beranuy, Chamarro et al., 2009) y “usuarios de riesgo” y “usuarios problemáticos” (Estévez et al., 2009).

Una vez realizado un estudio detallado de la literatura existente y diseñados uno o varios instrumentos que permitan medir la adicción a las TIC se pretende aplicar a una muestra aleatoria y representativa de jóvenes españoles. No obstante, esto se realizará en un estudio posterior.

Según Beranuy et al. (2009) aunque se han desarrollado múltiples instrumentos para valorar las alteraciones de conducta relacionadas con el uso de las TIC, la mayor parte se han desarrollado en países de lengua inglesa, siendo su interés menor en España, posiblemente por la escasez de instrumentos disponibles. Por este motivo, sería muy interesante elaborar y/o aplicar instrumentos fiables y válidos para valorar la adicción a las TIC en España. Aunque la mayor parte de los estudios utiliza cuestionarios creados ad hoc o adaptaciones derivadas de otros trabajos, no existe un instrumento generalmente aceptado para medir la adicción a las TIC.

Marco teórico

El concepto de “adicción” a Internet, teléfonos móviles, videojuegos, televisión...etc. ha supuesto un nuevo campo de estudio para los investigadores de todo el mundo. Los primeros trabajos relacionados con las adicciones tecnológicas surgen en los años 90 (Griffiths, 1995), aunque previamente se habían estudiado otras adicciones (drogas, alcohol, etc.), éstas estaban relacionadas con sustancias químicas. No obstante, excederse en cualquier actividad puede acabar en una adicción, exista o no una sustancia química (Echeburúa y Corral, 1994).

En la última década, los investigadores se han centrado en determinar la distribución, la frecuencia y los factores que determinan la adicción a las TIC, centrándose principalmente en Internet y el teléfono móvil (Carbonell et al., 2012; Castellana et al., 2007).

Las TIC simplifican y facilitan muchas de nuestras actividades cotidianas. No obstante, el abuso de las TIC también genera riesgos diferentes a la adicción, entre ellos, el acceso a contenidos inapropiados, el acoso, o la pérdida de intimidad (Echeburúa y Corral, 2010) así como insomnio, depresión, ansiedad, disfunción social y malestar psicológico (Viñas et al., 2002; Jenaro et al., 2007; Benaruy et al., 2009).

Carbonell et al. (2012) indica los tres posibles usos de las TIC: información, comunicación y la alteración de identidad, asimismo señalan que es este último uso el que tiene riesgo de generar adicción.

Las principales características de una adicción son la pérdida de control y la dependencia (Echeburúa y Corral, 2010; Berríos y Buxarrais; 2005). Young (1998), Greenfield (1999) y Adès y Lejoyeux (2003) han establecido algunas de las señales que denotan una dependencia a las TIC o a las redes sociales, entre ellas se encuentran:

- Privarse de sueño (<5 horas).
- Descuidar otras actividades importantes.
- Recibir quejas en relación con el uso de las TIC de alguien cercano.
- Pensar en la red constantemente.
- Intentar limitar el tiempo de uso y perder la noción del tiempo.
- Mentir sobre el tiempo real que se está conectado.
- Aislarse socialmente, mostrarse irritable y bajar el rendimiento en los estudios.
- Sentir euforia y activación anómalas cuando se usan las TIC.
- No poder pasar un día sin utilizar las TIC.

Según el estudio realizado por la fundación Pfizer (2009) sobre la Juventud y las Redes Sociales, existe una correlación positiva entre el uso de las TIC por parte de los jóvenes y su edad . Así, entre los de 11 a 13 años, el uso habitual de internet se eleva hasta el 39,5% entre los chicos y hasta el 61,3% entre las chicas; entre los de 14 a 16 años, el uso habitual se alza hasta el 75,3% entre los chicos y el 71,6% entre las chicas; y entre los jóvenes de 17 a 20 años, el uso de internet sube hasta el 80,9% entre los chicos y hasta el 75,1% entre las chicas. Además, cada vez es más frecuente el uso de las TIC en edades más tempranas.

Esta realidad ha supuesto un creciente interés por parte de los investigadores españoles en establecer instrumentos para medir la adicción a diferentes TIC.

El principal problema que existe para comparar los distintos estudios es que utilizan diferentes instrumentos, analizan diferentes TIC, se refieren a distintos años y utilizan muestras de distintas provincias.

Por este motivo, este trabajo pretende analizar las distintas herramientas que ha utilizado la literatura previa, estudiando sus ventajas e inconvenientes, de manera que facilite el diseño de una o varias herramientas que se puedan generalizar para posteriores trabajos. Asimismo, ampliamos el estudio realizado por Carbonell et al. (2012). Estos autores revisan 12 estudios empíricos publicados por investigadores españoles sobre la adicción a Internet y teléfono móvil entre 2002 y 2011, con el objetivo de realizar una comparativa y extraer conclusiones.

A continuación se presenta una tabla comparativa de diversos estudios que analizan el uso y la adicción a las TIC de estudiantes de distintas Comunidades Autónomas, indicando los instrumentos que han empleado.

Tabla 1: Comparativa de estudios realizados por diversos autores

	Estudio	Año	TIC	Muestra	Instrumentos
1	Viñas, Juan, Villar, Caparros, Pérez y Cornella	2002	Internet	1.227 Estudiantes de la Universidad de Girona 64,1% mujeres, 35,9% hombres	Inventario de depresión de Beck (BDI) Escala de desesperanza de Beck (BHS) Symptom Checklist (SCL-90-R) Cuestionario de datos generales. Se evaluaban variables sobre el uso de Internet y el grado de satisfacción en diversas áreas de su vida.
2	Muñoz-Rivas, Navarro y Ortega	2003	Internet	1301 Estudiantes de la universidad de San Pablo CEU and UCM 71,3% mujeres, 28,7 hombres	Instrumento de creación propia de 19 ítems categóricos y 69 ítems dicotómicos (Verdadero/Falso) que medían variables demográficas, sobre el uso global de internet y el uso de recursos específicos, motivaciones para el uso y la interferencia con la vida cotidiana
3	García, Terol Nieto, Lledó, Sánchez, Martín-Aragón y Sitges	2009	Internet	391 Estudiantes universidad Migue Hernández (Elche) 74% mujeres, 26% mujeres Edad media: 19,6 años	Cuestionario socio-demográfico Cuestionario de expresión social. Motor EMES-M y Cognitivo (EMESC) Extroversión Personality Inventory (EPI) Cuestionario de uso y abuso de Internet
4	Estévez, Bayón, de la Cruz y Fernández-Liria	2009	Internet	699 Estudiantes entre 14 y 18 años de tres escuelas de la comunidad Autónoma de Madrid	Test de adicción a Internet de McOrman Test de adicción de Young Cuestionario de salud general de Goldberg (GHQ-28) Inventario de temperamento y carácter (TIC-R) Cuestionario de creación propia que evalúa los servicios de Internet más utilizados, así como sustancias tóxicas o práctica de otras conductas adictivas
5	Muñoz-Rivas, Fernández y Gámez-Guadiz	2010	Internet	1301 Estudiantes universitarios 71,3% Mujeres 28,7 Hombres	Cuestionario con 19 ítems categóricos y 69 ítems dicotómicos (Verdadero/ Falso) de variables demográficas, aspectos generales y específicos sobre el uso de Internet, razones para el uso de Internet, relaciones sociales en línea e indicadores de uso patológico de Internet.
6	Beranuy, Oberst, Carbonell y Chamarro	2009	Internet y móvil	365 estudiantes de la Universidad Ramon Llull (Barcelona) 75,1 % Mujeres 24,9% Hombres Edad media 21,37% años	Cuestionario de Experiencias Relacionadas con Internet (CERI) Cuestionario de Experiencias Relacionadas con el Móvil (CERM) Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) Symptom Checklist-90-R (SCL-90-R)

7	Jenaro, Flores, Caballo, González y Gómez	2007	Internet y móvil	337 estudiantes de la universidad de Salamanca 72% Mujeres 24% Hombres	Inventario de depresión de Beck (BDI) Inventario de ansiedad de Beck (BAI) Cuestionario de salud general de Goldberg (GHQ-28) Dos instrumentos de creación propia con 23 ítems cada uno, en una escala Likert de 6 puntos: escala de abuso de Internet (IOS) y la escala de abuso móvil (COS)
8	Beranuy, Chamarro, Graner y Carbonell	2009	Internet y móvil	332 Estudiantes de la universidad de Ramon Llull y 1557 de Cataluña. 45,5 % Hombres. Edad media 15,5 años.	Cuestionario de Experiencias Relacionadas con Internet (CERI) Cuestionario de Experiencias Relacionadas con Móvil (CERM)
9	Sánchez-Martínez y Otero	2009	Móvil	1328 Estudiantes secundaria de la Comunidad de Madrid 46,3% Hombres 53,7% Mujeres. Entre 13 y 20 años	Cuestionario de creación propia que evalúa variables socio-demográficas, características del uso de móvil rendimiento académico relaciones familiares y con los amigos, actividades de tiempo libre, consumo de drogas y síntomas depresivos.
10	Labrador y Villadangos	2010	Internet, móvil, TV y videojuegos	1720 Estudiantes de 6 escuelas de la comunidad autónoma de Madrid. 41% Mujeres y 59% Hombres. Edad Media 14,03 años, entre 12 y 17 años	Cuestionario de detección de nuevas adicciones (DENA), instrumento de creación propia que evalúa variables demográficas, frecuencia de uso de la TIC y percepción subjetiva de problemas derivados de Internet, teléfono móvil, videojuegos y TV.
11	Chóliz, Villanueva y Chóliz	2009	Móvil	1944 Adolescentes valencianos entre 12 y 18 años. 51% Mujeres y 49% Hombres	Cuestionario socio-demográfico y de rendimiento escolar Parámetros básicos de teléfono móvil Imagen del teléfono móvil Problemas derivados del coste del móvil
12	Carbonell, Chamarro, Beranuy, Griffiths, Oberst, Cladellas y Talam	2012	Internet y móvil	322 Estudiantes de la Universidad de Llull y 1557 estudiantes de Cataluña. 45,5% Hombres. Edad media 15,5 años.	Cuestionario de creación propia que evalúa el uso de Internet y telefonía móvil. Cuestionario de Experiencias Relacionadas con Internet (CERI) Cuestionario de Experiencias Relacionadas con Móvil (CERM)
13	Naval, Concepción ; Sádaba, Charo; Bringué, Xavier	2003	Móvil, ordenador e Internet	Más de 700 jóvenes navarros de edades comprendidas entre los 15 y los 29 años.	Cuestionario sobre el nivel de posesión y de uso que los jóvenes, las principales razones para su uso y, en su caso, las motivaciones para no utilizarlas. También, conocer cuál era la valoración que los jóvenes hacían de estas tecnologías.
14	Montserrat Castellana, Xavier Sánchez-Carbonell, Carla Graner y Marta Beranuy	2007	Móvil, Internet y videojuegos	•	Actuaciones y orientaciones preventivas. La mayor parte del conocimiento popular sobre Internet, móvil o videojuegos está basada en las opiniones que reflejan los medios de comunicación.

15	X. Carbonell, C. Graner, B. Quintero	2010	Internet, Móvil y videojuegos	-	Cuestionarios de experiencias relacionadas con el uso de Internet (CERI), con el móvil (CERM) y con los videojuegos (CERV).
16	Graner, Beranuy, Sánchez, Chamarro, Castellana	2007	Internet, Móvil	671 Sujetos de edades entre 12 y 25 años.	Cuestionario sociodemográfico de elaboración propia, cuestionario de uso general de Internet y móvil y cuestionario CERI y CERM adaptado.
17	Torres y Ugalde	2012	TIC y trastornos del ánimo	334 Estudiantes	Test de adicción basado en los criterios del DSM IV y Test de Hamilton para depresión y ansiedad
18	Carretero	2012	Riego uso de las TIC	57 Estudiantes de 2º y 4º de ESO del IES Escultor Marín Higuero (Málaga)	Cuestionario ah doc
19	Graner, Sánchez-Carbonell, Beranuy, Chamarro	2008	Internet, móvil y videojuegos	1894 Adolescentes entre 11 y 17 años	Cuestionario sociodemográfico de elaboración propia. Cuestionario de uso general de Internet, móvil y videojuegos basado en el estudio de Gracia, Vigo, Fernández y Marcó (2002). Cuestionario CERI Cuestionario CERM

Discusión y conclusiones

La edad en la cual los niños tienen contacto con las nuevas tecnologías (ordenadores, tablet, móviles...) se ha adelantado de forma considerable en un corto periodo de tiempo y se prevé que siga esta tendencia. De hecho, los niños tienen su primer acceso con aparatos tecnológicos con acceso a Internet entre los 2 y 3 años. Este hecho puede favorecer que exista una mayor adicción a las TIC por parte de los adolescentes.

En este trabajo se comparan diversos estudios relacionados con el uso y la adicción a las TIC. De esta forma, se analizan los instrumentos que han empleado con el objetivo de seleccionar uno o varios que sean válidos y fiables así como susceptibles de ser aplicados a una muestra representativa de estudiantes de las diferentes Comunidades Autónomas españolas. Los instrumentos que no se detallan en cada uno de los trabajos han sido solicitados a los autores con el fin de poder estudiarlos con más profundidad.

En la tabla 1 podemos observar como la mayor parte de los estudios utilizan instrumentos de creación propia o adaptaciones de otras investigaciones

basados en el DSM-IV. Las herramientas más utilizadas son los cuestionarios de experiencias relacionadas con el uso de Internet (CERI) y con el móvil (CERM).

Además, los datos obtenidos de dichos instrumentos se relacionan con datos de test para evaluar la ansiedad, la depresión, el temperamento y el carácter, para establecer conclusiones.

Asimismo, la mayoría de investigaciones suelen desarrollarse en Cataluña, Madrid o provincias de la mitad norte de España, siendo poco habituales en provincias pertenecientes al sur. Por ello, estas conclusiones podrían no ser generalizables al resto de estudiantes españoles.

Tras analizar en profundidad cada uno de los instrumentos se creará (o seleccionará) un instrumento que nos permita realizar nuestro estudio empírico. El objetivo del mismo será aplicar en primer lugar los instrumentos a una muestra de niños diagnosticados como adictos a las TIC, de manera que podamos confeccionar el perfil de un adicto tecnológico. Posteriormente, sería conveniente emplear la herramienta con una muestra aleatoria representativa de los estudiantes españoles, para comparar estos resultados con las conclusiones obtenidas de niños ya diagnosticados adictos a las TIC. Así podríamos ver si las conclusiones para la muestra aleatoria distan en mayor o menor medida del perfil de adicto tecnológico. Posteriormente se elaborarán recomendaciones y propuestas para reducir o evitar la adicción a las TIC.

Referencias bibliográficas

Adès, J. y Lejoyeux, M. (2003). Las nuevas adicciones Internet, sexo, juego, deporte compras trabajo dinero. Barcelona: Kairós.

Beranuy, M., Chamarro, A., Graner, C. y Carbonell, X. (2009). Validación de dos escalas breves para evaluar la adicción a Internet y el abuso del móvil. *Psicothema*, 21(3), 480-485.

Beranuy, M., Oberst, U., Carbonell, X. y Chamarro, A. (2009). Problematic Internet and mobile phone use and clinical symptoms in college students:

- The role of emotional intelligence. *Computers in Human Behaviour*, 25, 1182-1187.
- Berríos, L., Buxarrais, M.R. (2005). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los adolescentes. Algunos datos. *Monografías virtuales: Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*, Nº 5, mayo 2005 (ISSN: 1728-001).
- Carbonell, X., Chamarro A., Beranuy, M., Griffiths, M., Oberst, U., Cladellas, R. y Talarn, A. (2012). Problematic Internet and cell phone use in Spanish teenagers and young students. *Anales de Psicología*, 28, 789-796.
- Carbonell, X., Fúster, H., Chamarro, A. Y Oberst, U. (2012). Adicción a Internet y móvil: una revisión de estudios empíricos españoles. *Papeles del Psicólogo*, 33(2), 82-89.
- Castellana, M., Sánchez-Carbonell, X., Graner, C. y Beranuy, M. (2007). El adolescente ante las tecnologías de la información y la comunicación: Internet, móvil y videojuegos. *Papeles del Psicólogo*, 28 (3), 196-204.
- Echeburúa, E. y de Corral, P. (1994). Adicciones psicológicas: más allá de la metáfora. *Clínica y Salud*, 5, 251-258.
- Echeburúa, E. y de Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*, 22 (2), 91-96.
- Estévez, L., Bayón, C., de la Cruz, J. y Fernández-Liria, A. (2009). Uso y abuso de Internet en adolescente. En E. Echeburúa, F.J. Labrador y E. Becoña (eds.). *Adicción a las nuevas tecnologías* (pp. 101-130). Madrid: Pirámide.
- Fundación Pfizer (2009). La Juventud y las Redes Sociales en Internet. Informe de resultados de la encuesta (http://www.asociacionplazadelcastillo.org/Textosweb/INFORME_FINAL_Encuesta_Juventud_y_Red_Sociales.pdf). Consultado: 17-12-2013
- García, J.A., Terol, M.C., Nieto, M., Lledó, A., Sánchez, S. Martín-Aragón, M. y Sitges, E. (2008). Uso y abuso de Internet en jóvenes universitarios. *Adicciones*, 20(2), 131-142.
- Greenfield, D.N. (1999). Psychological characteristics of compulsive internet use: A preliminary analysis. *Cyberpsychology and Behavior*, 2, 403-412.

- Griffiths, M.D. (1995). Technological addictions. *Clinical Psychology Forum*, 76, 14-19.
- Jenaro, C., Flores, N., Gómez-Vela, M., González-Gil, F. y Caballo, C. (2007). Problematic Internet and cell-phone use: Psychological, behavioral, and health correlates. *Addiction Research and Theory*, 15 (3), 309-320.
- Muñoz-Rivas, M.J., Navarro, M.E. y Ortega, N. (2003). Patrones de uso de Internet en población universitaria española. *Adicciones*, 15, 137-144.
- Muñoz-Rivas, M.J., Fernández, L. y Gámez-Guadix, M. (2010). Analysis of the indicators of pathological Internet use in Spanish university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (2), 697-707.
- Sánchez-Martínez, M. y Otero, A. (2009). Factors associated with cell phone use in adolescents in the community of Madrid (Spain). *Cyberpsychology and Behavior*, 12(2), 131-137.
- Viñas, F., Juan, J., Villar, E., Cáparros, B., Pérez, I. y Cornella, M. (2002). Internet y psicopatología: las nuevas formas de comunicación y su relación con diferentes índices de psicopatología. *Clínica y Salud*, 13, 235-256.
- Young, K. (1998). Internet Addiction: The emergence of a new clinical disorder. *Cyberpsychology and Behavior*, 1, 237-244.

VALORES Y TIC. PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Marta Sánchez Manzanares, Patricia López Vicent

(Universidad de Murcia)

Introducción

En los últimos años hemos sido testigos de cómo la integración de las TIC en la vida diaria de los individuos ha transformado la sociedad hasta el punto que hemos pasado a denominarla “sociedad del conocimiento” como consecuencia del acceso que nos proporcionan a ingente volumen de información y la posibilidad de transformarla en conocimiento. Como afirma Rodríguez Ponce (2003), hemos dejado atrás la era del progreso, en la que la fuente de las ventajas de una sociedad o una organización era el acervo de capital o trabajo disponible. Hoy la fuente de la ventaja competitiva reside en la capacidad para adquirir, transmitir y aplicar conocimientos.

Sin embargo, el profesor Castells (2000) prefiere utilizar el término “sociedad informacional” para describir los cambios acontecidos con motivo de la integración de las TIC. Este autor señala que lo que caracteriza a la revolución tecnológica actual no es el carácter central del conocimiento y la información, sino la aplicación de ese conocimiento e información a aparatos de generación de conocimiento y procesamiento de la información/comunicación, en un círculo de retroalimentación acumulativo entre la innovación y sus usos. Por tanto, es el uso que se haga de las TIC lo que va a determinar que seamos ciudadanos completos en un mundo digital, es decir, aprender a ser ciberciudadanos. Flores Fernández (2004) señala que la convivencia y la ciudadanía no tienen lugar sólo en espacios presenciales, sino también en la distancia, mediada por múltiples pantallas. Todas ellas, junto con Internet y el ciberespacio, son los nuevos escenarios de la vida hoy en día. Allí también nos enamoramos, trabajamos, estudiamos, viajamos, compramos, y por supuesto, nos fortalecemos o nos debilitamos como seres humanos. Lo que en estos

espacios se hace, no es distinto de lo que se hace fuera de ellos. No son las tecnologías ni las herramientas las que nos dan o nos quitan bienestar. Son las relaciones humanas o inhumanas que establecemos.

Por tanto, cuando usamos la red y nos relacionamos a través de ella, adquiere gran importancia ciertos aspectos que nos permiten configurar lo que se denomina “identidad digital”. Según Giones y Serrat (2010), la identidad digital se construye de forma activa, se realiza aportando textos, imágenes y vídeos a Internet, participando, en definitiva, del mundo web. Como explica Freire (2009), hoy en día el uso intensivo de las herramientas 2.0, y especialmente de los servicios de redes sociales, hacen necesario disponer de una identidad digital para hacernos visibles al resto de la sociedad pero controlando qué identidad se muestra en Internet.

Es precisamente en la configuración de la identidad digital donde debemos considerar que la información y la comunicación sólo pueden entenderse adecuadamente a través de un sistema coherente de valores. Tal como afirma Flores (2012), existen algunos valores que se pueden poner en práctica a través de las TIC:

- **Honestidad.** Se puede trabajar promoviendo un correcto uso del correo electrónico, utilizando adecuadamente la información que se obtiene de la red, observando los derechos de propiedad intelectual o citando las fuentes.
- **Solidaridad.** Mediante la realización de trabajos en grupo donde prime la colaboración, lo que presentará oportunidades de ayuda voluntaria entre compañeros/as, incluso a una distancia de cientos de kilómetros. A través de las TIC, se puede compartir de forma solidaria materiales y conocimientos.
- **Tolerancia.** El uso de foros es un sitio apropiado para poder practicar sobre cómo dar la opinión propia frente a las de los demás sin faltar al respeto ni caer en descalificaciones. Se debe rebatir siempre aportando argumentos razonables y razonados. Las redes sociales son un sitio especialmente importante de cara a este valor.
- **Responsabilidad.** Con el solo uso de las TIC se puede aprender a desarrollar este valor pues el uso en general de las TIC debe estar guiado

por un sentido de la responsabilidad que ayude a discriminar la información perjudicial, falsa o malintencionada.

- Respeto. El uso de las TIC requiere que se observen unas normas de adecuado comportamiento: no eliminar información de otra persona, evitar el plagio, seguir unas reglas básicas para el envío de información, etc.

Teniendo en cuenta estas ideas podríamos preguntarnos si es imprescindible una educación en valores para hacer un adecuado uso de las TIC. Lezama (2004) indica que la educación tecnológica en el marco de los valores debe asegurar la asunción efectiva de éstos. Si los valores no forman parte de nuestras creencias más arraigadas, si no forman parte real de nuestra cultura, difícilmente se garantizará su realización. Como indican Carreras, Eijo, Estany, Gómez, Guich, Ojeda, Planas y Serrats (1995), educar en valores es educar moralmente, porque son los valores los que enseñan al individuo a comportarse como hombre, establecer una jerarquía entre las cosas, llegar a la convicción de que algo importa o no importa, vale o no vale, es un valor o un contravalor. Además, Martínez y Hoyos (2004) añaden que educar en valores es participar en un auténtico proceso de desarrollo y construcción personal. Una participación que en lenguaje educativo consiste en crear condiciones pedagógicas y sociales para que dicha construcción se lleve a cabo de una forma óptima.

En palabras de Paredes y Ribera (2006), la educación en valores se plantea los siguientes objetivos:

- Desarrollar el juicio moral reconociendo y asimilando los valores universales recogidos en la Declaración de los Derechos Humanos.
- Ayudar a construir una imagen propia y el tipo de vida que se quiere llevar acorde con los valores personales.
- Adquirir competencias, capacidades y habilidades para el diálogo crítico y respetuoso.

Por tanto, la educación en valores constituye la base de toda educación. También de la educación para el correcto uso de la tecnología. La forma de utilizar la tecnología, adecuada o inadecuada, dependerá de los valores que el niño haya aprendido durante su proceso formativo.

Teniendo en cuenta estas premisas, resulta fundamental llevar a cabo investigaciones que analicen la percepción que tienen los más jóvenes sobre la transmisión de valores a través de las TIC como punto de partida para conocer el comportamiento que tienen los menores en espacios presenciales y virtuales y cómo perciben las redes telemáticas como espacio para desarrollar comportamientos que permitan una adecuada convivencia digital.

Metodología

La metodología que se ha llevado a cabo en este trabajo de investigación ha sido una metodología empírico-analítica (Hernández, 1995), y más concretamente un método descriptivo, como indica Pérez (1992), pues es concebida para describir un conjunto determinado de fenómenos en sí mismos con el objetivo de que la información extraída sea válida sólo para la población observada.

Objetivos

Los objetivos generales y específicos que subyacen del propósito general del estudio:

1. Conocer la competencia digital que posee el niño.
 - 1.1. Analizar el uso que realiza el niño del ordenador y si cuentan para ello con la autorización paterna.
 - 1.2. Conocer el dominio que posee el niño en relación a las principales herramientas telemáticas.
 - 1.3. Identificar el tipo de uso que hace el niño del ordenador.
2. Conocer la valoración general que realiza el alumno acerca de la transmisión de valores en espacios presenciales y virtuales.
 - 2.1. Conocer la percepción que tienen el niño sobre la transmisión de valores que tiene lugar en espacios presenciales.
 - 2.2. Identificar los principales valores que reconoce el niño a través de la red.
 - 2.3. Conocer los valores que pone en práctica el niño en espacios presenciales y virtuales.

Participantes

En este estudio han participado alumnos de los cursos 3º y 4º de Educación Primaria (segundo ciclo) pertenecientes a un centro de una pedanía de Murcia. El muestreo utilizado para la selección de participantes ha sido un muestreo no probabilístico intencional y, concretamente el procedimiento de aulas intactas, pues ha permitido seleccionar grupos de alumnos que poseen unas características concretas y que pertenecen a un grupo de aula formal.

La muestra total de participantes con la que se cuenta es de 48 niños, de los que un 45,8% son varones (n=22) y un 54,2% son mujeres (n=26), con edades que oscilan entre los 8 y 10 años, situándose la media en 8,81 años. En este centro, a excepción de 5º de Primaria que tiene dos líneas (A y B), todos cursos, incluyendo 3º y 4º de Primaria, poseen una sola línea. Por ello, la muestra está constituida por 25 alumnos de 3º y por 23 alumnos de 4º curso.

Procedimiento

El estudio ha sido desarrollado a lo largo de cinco fases. Durante la primera fase se llevó a cabo una revisión teórica analizando numerosas fuentes bibliográficas y electrónicas. En la segunda fase se desarrolló el diseño y validación del instrumento de recogida de información, concretamente un cuestionario, y también se definió el tipo de sujetos al que iría dirigido. Una vez elaborado el cuestionario fue enviado para su validación a un grupo de tres expertos (todos pertenecientes al área de Tecnología educativa de la Universidad de Murcia, dos profesores y un técnico educativo), los cuales hicieron propuestas de mejora que se incorporaron al mismo. A lo largo de la tercera fase se aplicó el instrumento de recogida de información. Esta fase se realizó en un mismo día, en horario de mañana y estando presente una de las investigadoras, todo ello con el fin de poder solventar aquellas dudas que se plantearan para su cumplimentación. La cuarta fase vino determinada por la codificación y análisis de datos. En la quinta y última fase se elaboraron las conclusiones y se llevó a cabo una propuesta sobre orientaciones dirigidas a docentes para promover la transmisión de valores entre los alumnos a través de las redes telemáticas.

Instrumento de recogida de información

El instrumento de recogida de información utilizado en el estudio ha sido el cuestionario ya que ofrece la posibilidad de administrarlo a un número considerable de participantes con un bajo coste económico.

Una vez diseñado, el cuestionario fue validado a través de juicio de expertos, concretamente se envió por correo electrónico a tres expertos del ámbito educativo que emitieron sugerencias de cambio respecto al mismo. En total se contó con 23 sugerencias, la mayoría de ellas referidas al contenido del cuestionario, y tan sólo una relativa al formato. Una vez incorporados dichos cambios se elaboró una nueva versión del cuestionario.

El instrumento presenta una pregunta cerrada dicotómica cuya opción de respuesta es *Sí o No* y seis preguntas cerradas politómicas cuyas opciones de respuesta son *Mucho, Algo, Nada*.

El cuestionario final consta de siete preguntas enfocadas a conocerla competencia digital que posee el niño (uso y dominio que posee el menor en relación a las principales herramientas telemáticas), la valoración general que realiza el alumno acerca de los valores que se transmiten a través de Internet (aspectos positivos y aspectos negativos sobre el uso de las TIC para la transmisión de valores), así como los valores (responsabilidad, solidaridad, honestidad, tolerancia y respeto) que pone en práctica el niño tanto en contextos presenciales como virtuales. Por tanto, con la primera pregunta se pretende recoger información acerca de la autorización paterna para el uso del ordenador y con la segunda pregunta se trata de obtener datos sobre el uso que realizan del mismo. La tercera cuestión pregunta acerca del tipo de uso que los niños hacen del ordenador, mientras que la cuarta cuestión recoge información sobre el dominio que tiene el alumno en relación a algunas herramientas telemáticas. A través de la quinta cuestión se pretende conocer la percepción que tienen los niños sobre su conducta al usar Internet y en la sexta pregunta se recoge información sobre la valoración que hacen los alumnos en relación al comportamiento de otros a través de la red. Por último, mediante la séptima pregunta se pretende obtener información acerca de la percepción del

alumno en relación a la transmisión de ciertos valores a través de espacios presenciales y virtuales.

Resultados

- *Uso del ordenador para el acceso a Internet.*

En relación al uso que hacen los niños del ordenador, se observa que un 95,8% (n=46) afirma que lo usa habitualmente, frente a un 4,17% (n=2) que no lo utiliza nunca, lo permite percibir lo integrado que este tipo de tecnología en sujetos de esta edad.

Respecto a la finalidad con la que se usa el ordenador, se observa que el alumnado utiliza este medio principalmente para la realización de actividades relacionadas con el ocio como jugar (83,3%), escuchar música (75%) y ver vídeos películas (75%), aunque también usa el ordenador para buscar información en Internet (60,4%).

Tabla 1. Finalidad con la que el alumnado usa el ordenador

Uso del ordenador	Mucho	Algo	Nada
Para hacer trabajos con compañeros	18,7%	16,6%	60,4%
Para hablar con mi familia y amigos	33,3%	20,8%	41,6%
Para jugar	83,3%	12,5%	4,1%
Para ver vídeos y películas	75%	12,5%	8,3%
Para escuchar música	75%	6,2%	14,5%
Para pintar	25%	37,5%	33,3%
Para navegar por Internet	52%	20,8%	22,9%
Para buscar información	60,4%	27%	8,3%

- *Dominio de diferentes herramientas telemáticas.*

En relación al dominio de diferentes herramientas telemáticas cabe destacar que los alumnos dominan y usan con frecuencia el teléfono móvil y ordenador, utilizando habitualmente la mensajería instantánea (70,8%), las redes sociales (62,5%) y la videoconferencia fomentado la interacción y la convivencia online.

Tabla 2. Dominio que posee el alumnado de diferentes herramientas telemáticas

Herramientas telemáticas	Si	No	No contesta
Redes Sociales	62,50%	31,25%	6,25%
Correo electrónico	47,92%	45,83%	6,25%
Video conferencia	31,25%	60,42%	8,33%
Blog	27,08%	64,58%	8,33%
Mensajería instantánea	70,83%	20,83%	8,33%

- *Frecuencia de uso de las redes telemáticas.*

En relación a la finalidad con la que usan los niños la red, un 64,58% (n=31) consideran que son responsables cuando usan Internet.

Además, un 68,75% (n=33) de los encuestados afirma que comparte información personal.

En relación al uso de información peligrosa (páginas para mayores de edad), un 66,67% (n=32) no utilizan este tipo de páginas.

Por otro lado, cabe destacar que, un 75,00% (n=36) del alumnado indica que no insultan.

Por tanto, respecto a esta variable se observa que el alumnado se considera responsable a través de Internet, respetando además a las personas que son diferentes a ellos.

Tabla 3. Frecuencia de uso de redes telemáticas

Uso de Internet	Mucho	Algo	Nada
Ayudar a mis amigos	31,25%	29,17%	31,25%
Ser Responsable	64,58%	10,42%	18,75%
Compartir la información	45,83%	10,42%	35,42%
Compartir información personal	18,75%	2,08%	68,75%
Copiar o bajar información sin pedir permiso	18,75%	6,25%	66,67%
Hablar con personas de otros países	25,00%	8,33%	54,17%
Usar información peligrosa	20,83%	4,17%	66,67%
Mentir a mis contactos	18,75%	2,08%	68,75%
Respetar a las personas diferentes a mi	70,83%	4,17%	16,67%
Insultar a mis amigos	12,50%	4,17%	75,00%

- *Uso de Internet para realizar diferentes actividades.*

Respecto a la realización de actividades a través de la red, en cuanto al ítem “no me siento respetado por personas que son diferentes a mí”, un 68,75 (n=33) del alumnado responde que si se siente respetado.

En relación a la cuestión “descubro que me copian cosas sin preguntar”, un 64,58% (n=31) responde que no le copian.

Otro de los ítems analizados y que más sobresale, es si consideran que sus amigos le ayudan. Al respecto, un 75,00% (n=36) de los encuestados responde que mucho.

Como conclusión, se observa que los alumnos se sienten respetados cuando escriben o hablan y que son ayudados bastante por sus amigos.

Tabla 4. Uso de internet para realizar diferentes actividades

Realización de actividades mediante el uso de Internet	Mucho	Algo	Nada	No contesta
Creo que mis amigos suelen usar información peligrosa	12,50%	27,08%	52,08%	8,33%
No me siento respetado por personas diferentes a mí	8,33%	14,58%	68,75%	8,33%
Descubro que usan información sobre mi sin preguntarme antes	14,58%	12,50%	66,67%	6,25%
Pienso que mis amigos no utilizan el ordenador de forma responsable	22,92%	12,50%	58,33%	6,25%
Descubro que me copian cosas sin preguntar	16,67%	10,42%	64,58%	8,33%
Me siento respetado cuando escribo o hablo	62,50%	6,25%	22,92%	8,33%
Mis amigos me ayudan bastante	75,00%	8,33%	6,25%	10,42%
Consigo mucha información	52,08%	20,83%	16,67%	10,42%

- *Valores que se transmiten en espacios presenciales y virtuales.*

En esta variable relacionada con los valores, tanto en espacios presenciales como en espacios virtuales los alumnos se sienten más responsables, honestos y respetuosos, quedando en segundo plano valores como la solidaridad y la tolerancia.

Tabla 5. Valores que transmite el alumno en espacios presenciales y virtuales

	Valores cuando se usa Internet			
	Mucho	Nada	Poco	No contesta
Solidario	43,75%	33,33%	10,42%	12,50%
Tolerante	39,58%	22,92%	20,83%	16,67%
Respetuoso	70,83%	2,08%	8,33%	18,75%
Honesto	60,42%	14,58%	10,42%	14,58%
Responsable	79,17%	6,25%	4,17%	10,42%
	Valores cuando no se usa Internet			
	Mucho	Poco	Nada	No contesta
Solidario	56,25%	8,33%	18,75%	16,67%
Tolerante	43,75%	16,67%	22,92%	16,67%
Respetuoso	75,00%	4,17%	6,25%	14,58%
Honesto	64,58%	8,33%	10,42%	16,67%
Responsable	77,08%	4,17%	4,17%	14,58%

Discusión y conclusiones

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, observamos que la mayoría de los alumnos utiliza varias tecnologías para acceder a Internet, destacando concretamente el uso del ordenador en la gran mayoría de los niños.

Casi el total del alumnado usa el ordenador con el fin de jugar, ver vídeos y películas, escuchar música y navegar por Internet.

La mayoría de ellos no utilizan Internet para insultar ni para mentir a sus amigos. Tampoco usa la red para usar información peligrosa ni compartir información personal. Además, los alumnos se consideran responsables, valorando de forma positiva aspectos como el respeto, honestidad, responsabilidad y tolerancia cuando usan Internet.

Por otro lado, se observa que la mayoría de los niños comparten información (documentos y vídeos), por lo que se ve reflejado en el alumno el concepto de solidaridad.

Los niños perciben que son honestos y responsables, indicando que ayudan a sus amigos, no usando información de otras personas sin pedir permiso.

Por tanto, es preciso destacar que se observan pocas diferencias respecto a la puesta en práctica de valores por parte del alumnado en espacios presenciales

en relación a espacios virtuales, es decir, el alumnado se siente honesto, tolerante, respetuoso, responsable y solidario cuando se relacionan tanto en espacios presenciales como en espacios virtuales.

En cuanto a los logros que se obtienen de la experiencia se ha podido aportar a la comunidad científica un análisis de los valores que se ponen de manifiesto con el uso de las TIC, teniendo en cuenta que se trata de un tema poco estudiado científicamente.

En relación a las limitaciones, observamos que es fácil encontrar libros, textos, revistas, trabajos e investigaciones acerca de la integración de las TIC en la sociedad actual, así como la gran importancia que tienen éstas en el mundo educativo. Sin embargo, no resulta tan sencillo la búsqueda de literatura científica en relación al análisis de la transmisión de valores a través de las TIC. Asimismo, otra de las limitaciones encontradas ha sido lo complicado que ha resultado encontrar sujetos para la investigación, así como diseñar un instrumento válido para aplicar a sujetos de tan corta edad.

En cuanto a las líneas de futuro, se podría continuar este trabajo desarrollando investigaciones que analicen este tema con mayor profundidad, contemplando la valoración y percepción de padres, profesores y todas aquellas personas que rodean al menor en su vida diaria en relación a esta temática.

Por último, sería interesante desarrollar programas de información y formación para padres y profesores concienciando de la importancia de la transmisión de valores a través de las TIC y educando a los menores para su correcto uso y seguridad en la red, ya que éstos todavía están desarrollándose como individuos en sociedad y comenzando a poner en práctica los valores éticos del ser humano.

Referencias bibliográficas

Castells, M. (2000). *La sociedad red*. Madrid: Alianza.

Carreras, L., Eijo, P., Estany, A., Gómez, M.T., Guich, R., Mir, V., Ojeda, F., Planas, T., Serrats, M. G. (1995). *Cómo educar en valores*. Madrid: Narcea.

- Flores (2012). Mis derechos y obligaciones en el uso de las TIC. *Valores de futuro*. En <http://www.valoresdefuturo.com/es/participacion/73459>
- Flores Fernández, J. (2004). Ciberciudadanía. *Pantallas amigas*. En <http://www.pantallasamigas.net/otros-webs/ciberciudadania.shtm>
- Freire, J. (2009). Cultura digital y prácticas creativas en educación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(6), pp 1-6.
En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78011179007>
- Giones, A, Serrat, M. (2010).La gestión de la identidad digital: una nueva habilidad informacional y digital. *Textos universitaris de biblioteconomía i documentació (BID)*,pp. 1-15.En <http://www2.ub.edu/bid/24/pdf/giones2.pdf>
- Hernández, F. (1995). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. I Fundamentos. Murcia: Merced.
- Lezama, J.R. (2004). *Educación en valores para la tecnología*. En <http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/educacion-en-valores/a1n1/1-1-7.pdf>
- Martínez, M. y Hoyos, G. (2004). *¿Qué significa educar en valores hoy?*.Barcelona: Octaedro.
- Paredes, E. y Ribera, D. (2006). *Educar en valores*. Barcelona: Tibidabo.
- Pérez, R. (1992). Análisis de datos económicos I. Métodos descriptivos. Madrid: Pirámide.
- Rodríguez, E. (2003). La Sociedad del Conocimiento. *Revista facultad de ingeniería*, 2(11), p. 01. Enhttp://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-13372003000200001&script=sci_arttext

LOS CONTENIDOS DE EDUCACIÓN MUSICAL EN PRIMARIA: UN ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS CURRÍCULOS AUTONÓMICOS

Alba M. López Melgarejo, Gregorio Vicente Nicolás, Eva M. González Barea
(Universidad de Murcia)

Introducción

Cualquier intento de aproximación al estudio del currículo nos enfrenta a la dificultad misma que supone adentrarnos en el complejo terreno de la educación. Así, enseñanza, aprendizaje, profesorado, alumnado, familias, objetivos, evaluación, centro escolar y un sinfín de descriptores más orbitan alrededor del propio concepto de currículo. De ahí, la casi imposibilidad de partir de una conceptualización simple e inamovible del término de currículo sin atender al conjunto de variables existentes en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje –incluyendo los marcos culturales desde los que se parte-.

Distintas acepciones, enfoques y perspectivas nos muestran una definición de currículo que abarca desde la delimitación de un plan o programa educativo prescrito y determinado hasta un conjunto de experiencias educativas como punto de partida, esto es, en palabras de Gimeno (1999), el currículo como campo donde interaccionan ideas y prácticas de forma recíproca.

Desde esta amplitud de significados, nos remontaremos a una concepción extendida a la vez que restringida de currículo al asimilarlo éste con *un conjunto de saberes o estructura organizada de conocimientos que se transmiten al alumnado por medio de la enseñanza escolar* (García y Parra, 2010, p. 28). El currículo es entendido entonces como el contenido que se enseña, como una *selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que, a su vez, regulará la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad* (Gimeno, 2010, p.22).

Teniendo en cuenta la complejidad del concepto de currículo, no entraña menor dificultad el intento de contextualizar el término de contenidos en relación a éste, pudiendo encontrar posturas dicotómicas diferenciadas a la hora de considerar tales contenidos. Según Moral y Pérez (2009), existiría una postura que prima la importancia de los contenidos, entendiendo que la enseñanza queda supeditada a la adquisición de éstos. La otra perspectiva destaca la importancia de los contenidos en tanto en cuanto se encuentren al servicio de la consecución de los objetivos de la enseñanza y el aprendizaje.

Dejando un poco al margen la prioridad o no de los contenidos –frente a otros elementos curriculares tales como objetivos, criterios metodológicos, competencias, evaluación-, lo que sí parece claro es la cuestión de que al profesorado le viene dado el marco general para organizarlos y esto es, en buena medida, por la existencia de las áreas curriculares. En este sentido y en la organización de los contenidos mismos, se atienden a dos tipos de opciones: por una parte, los referentes en torno a los que se agrupan los contenidos – temas, unidades didácticas...-, y la secuenciación de los mismos (Gimeno, 1999). Es aquí desde donde se configuran dos cuestiones a nuestro entender importantes: por una parte, el papel del profesorado, entendiendo que éste debiera superar las prescripciones legales ya que *son los verdaderos artifices de la transferencia del currículum –como contenidos- al aula* (Vicente y Kiriara, 2012, p. 389). Y, por otra parte, las transferencias educativas desde el gobierno nacional hacia las diferentes comunidades autónomas. Esto es, la competencia de los diferentes gobiernos autonómicos de fijar un currículo propio donde recojan y adapten el currículo nacional a sus necesidades a través de la ampliación, modificación, inclusión o eliminación de las enseñanzas mínimas prescritas.

A partir de este hecho de concreción curricular, cobra justificación nuestro objeto de estudio consistente en ofrecer un análisis comparativo entre los contenidos del área de Educación Musical fijados por las comunidades autónomas en sus currículos propios y aquellos recogidos desde el gobierno central a través del Real Decreto 1513/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Procedimiento metodológico

El método elegido para la realización de este estudio ha sido el análisis documental, descrito por Herrero (1997, p. 44) como “una serie de operaciones destinadas a describir y analizar la información”. Teniendo en cuenta el objetivo de nuestro trabajo, establecer semejanzas y diferencias entre los contenidos de los currículos autonómicos y el currículo nacional, hemos optado por la comparación como procedimiento de análisis. Dado que los elementos de examinamos constituyen fragmentos de un texto legal, debemos partir de la premisa que dichos textos son totalmente objetivos. En la *Tabla 1* se presenta la relación de los documentos analizados.

Tabla 1. Selección de documentos analizados

CCAA	Documento
Andalucía	Decreto 230/2007, de 31 de julio
Aragón	Orden, de 9 de mayo de 2007
Asturias	Decreto, 56/2007, de 24 de mayo
Canarias	Decreto 126/2007, de 24 de mayo
Cantabria	Decreto 56/2007, de 10 de mayo
Castilla-La Mancha	Decreto 68/2007, de 29 de mayo
Castilla y León	Decreto 40/2007, de 3 de mayo
Cataluña	Decreto 142/2007, de 26 de junio
Extremadura	Decreto 82/2007, de 24 de abril
Galicia	Decreto 130/2007, de 28 de junio
Islas Baleares	Decreto 72/2008, de 27 de junio
La Rioja	Decreto 26/2007, de 4 de mayo
Madrid	Decreto 22/2007, de 10 de mayo
Navarra	Decreto foral 24/2007, de 19 de marzo
País Vasco	Decreto 175/2007, de 16 de octubre
Región de Murcia	Decreto 286/2007, de 7 de septiembre
Valencia	Decreto 111/2007, de 20 de julio
Currículo Nacional	Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre

La recogida de la información se ha llevado a cabo mediante una ficha de análisis (Figura 1), que contiene de manera cuantitativa y cualitativamente toda la información relacionada con los contenidos de Educación Musical encontrada en los currículos. La ficha se encuentra dividida en tres secciones: (1) datos identificativos, (2) cuantificación de los contenidos y (3) clasificación y

reproducción de los contenidos repetidos, ampliados, reducidos o incorporados.

DATOS IDENTIFICATIVOS					
Comunidad Autónoma:					
Rango:	Número:	Año:	Fecha:	Nº pág:	Partido político gobernante:
Autoridad dimanante:			Refrendada por:		
CUANTIFICACIÓN CONTENIDOS ED.MUSICAL					
1º CICLO		Nº de bloques:		Nº de contenidos:	
2º CICLO		Nº de bloques:		Nº de contenidos:	
3º CICLO		Nº de bloques:		Nº de contenidos:	
ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS DE ED. MUSICAL (fragmentos de texto)					
1º CICLO	Repetidos				
	Ampliados				
	Reducidos				
	Incorporados				
	Eliminados				
2º CICLO	Repetidos				
	Ampliados				
	Reducidos				
	Incorporados				
	Eliminados				
3º CICLO	Repetidos				
	Ampliados				
	Reducidos				
	Incorporados				
	Eliminados				

Figura 1. Ficha de análisis utilizada para la recogida de datos

Recogida la información en las fichas de análisis, se examinó atendiendo a la sección en la que se encontraba. La primera de ellas (datos identificativos) nos ayudó a situar el documento en un momento social determinado, así como los datos legales que podían ser relevantes (ej.: rango legislativo). La segunda, fue de utilidad para determinar los aspectos relacionados con la estructura formal del objeto de estudio. En la última sección (análisis de los contenidos), se constataron todas las diferencias y semejanzas entre los contenidos de los diferentes currículos y los del RD. Se incluyeron literalmente cada uno de los contenidos o fragmentos de estos clasificados en cinco categorías según del

tipo de diferencia o semejanza encontrada: repetición, ampliación, reducción, incorporación y eliminación.

Análisis de la información

En relación con la estructura que presentan los contenidos en los currículos de las diferentes CCAA, se ha observado una tendencia general a mantener los cuatro bloques¹ de contenidos que el currículo nacional establece en el área de artística, pues 13 de las 17 comunidades los integran de la misma forma y en el mismo orden. A diferencia, Galicia y el País Vasco han modificado el orden, dejando los contenidos de música en primer lugar y los de plástica en segundo. También se han producidos cambios en el nombre de los bloques, así Canarias ha sustituido el nombre de *Escucha* por *La escucha consciente* y el País Vasco nombra a los bloques de música de forma diferente: *Apreciación auditiva y comprensión musical* y *Expresión, interpretación y creación musical*. Otras CCAA incorporan cambios significativos que superan los límites lingüísticos. Así, Castilla-La Mancha introduce un nuevo bloque denominado *Construcción de un proyecto artístico* y Cataluña hace una notable inclusión de la danza e incorpora dicho término en todos los enunciados de los bloques de música.

Con respecto a los contenidos propiamente dichos, 9 de las 17 CCAA han incorporado en sus decretos los 54 contenidos relacionados con la Educación Musical incluidos en el currículo nacional (*Tabla 2*). Algunas de ellas de forma íntegra (Andalucía y Navarra) y otras con pequeñas modificaciones de algún contenido (Extremadura) o en gran parte de ellos (Asturias, Baleares, La Rioja, Madrid, Murcia y Valencia).

También encontramos otro grupo de comunidades que recoge casi por completo los 54 contenidos del currículo nacional, bien sea mediante repetición o ampliación, pero que han eliminado alguno de ellos: Aragón, Cantabria, Castilla-La Mancha y País Vasco (*Tabla 2*).

¹Los dos últimos relativos a la Educación Musical (Bloque 3. *Escucha* y Bloque 4. *Interpretación y creación musical*)

Por último, se observa un grupo de cuatro comunidades que apenas han repetido los contenidos del RD: Cataluña (0), Canarias (1), Castilla y León (5) y Galicia (11). Estas dos últimas sí presentan un número elevado de contenidos ampliados.

Tabla 2. *Comparativa de los contenidos de música de Educación Primaria de las CCAA con respecto al currículo nacional (RD 1513/2006)*

CCAA	CONTENIDOS (frecuencias)					
	Repetido	Ampliado	Reducido	Incorporado	Eliminado	Nº Conte
Andalucía ¹	54	0	0	0	0	54
Aragón	32	18	1	13	4	64
Asturias	24	30	0	11	0	65
Canarias	1	11	2	42	40	56
Cantabria	20	32	0	15	2	67
Castilla-La Mancha	33	18	1	24	3	76
Castilla y León	5	30	2	39	17	76
Cataluña	0	3	3	53	48	59
Extremadura	50	4	0	28	0	82
Galicia	11	26	3	35	15	75
Islas Baleares	25	29	0	24	0	78
La Rioja	34	20	0	26	0	80
Madrid	33	21	0	26	0	80
Navarra	54	0	0	0	0	54
País Vasco	33	17	3	18	1	71
Región de Murcia	33	21	0	33	0	87
Valencia	33	21	0	33	0	87
TOTAL	475	299	15	420	130	1211

Las ampliaciones que presentan las diferentes CCAA consisten en su mayoría en pequeñas matizaciones, principalmente palabras que se añaden al contenido original. Dichas ampliaciones no suelen tener como resultado la modificación del contenido en cuanto a su naturaleza, sino que aportan alguna información más sobre el *qué*, el *cómo* o el *para qué*. A continuación se presentan algunos ejemplos (en cursiva se indica la ampliación):

¹ No existe un currículo de Educación Artística específico para Andalucía. El Decreto 230/2007, de 31 de julio, la comunidad autónoma se rige según el RD en su conjunto, introduciendo únicamente peculiaridades de las áreas de lenguaje, matemáticas, y conocimiento del medio natural, social y cultural

- Identificación de frases musicales y de partes que se repiten, contrastan y retornan (*forma ternaria y rondo*) (Decreto C.A. de La Rioja, 26/2007, p. 19).
- Creación de acompañamientos para canciones y piezas instrumentales *mediante el uso de ostinatos rítmicos y melódicos, bordones y efectos sonoros* (Decreto Junta de Extremadura, 82/2007, p. 7863). Esta ampliación ha sido incorporada en 6 de las comunidades citadas anteriormente.

Las reducciones de los contenidos también deben ser consideradas como modificación de aquellos reflejados en el RD. Son seis las comunidades que introducen algún contenido reducido (Aragón, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Galicia y País Vasco), si bien el total de todas solo asciende a 13 (*Tabla 2*). Dichas reducciones no constituyen verdaderos cambios en el contenido e, incluso, en ocasiones el elemento reducido se incorpora en otro contenido que ha sido ampliado. Como ejemplo de reducciones pueden mencionarse: *Interpretación, memorización e improvisación guiada de canciones a unha ou varias voces* (Decreto Xunta de Galicia 130/2007, p. 11698); *posibilidades sonoras y expresivas diferentes instrumentos y dispositivos electrónicos al servicio de la interpretación musical* (Decreto Junta de Castilla y León, 40/2007, p. 9867).

En relación con los contenidos incorporados, las CCAA que habían repetido menos contenidos del RD son las que más incluyen otros de nueva creación: Cataluña (53), Canarias (42), Castilla y León (39) y Galicia (35) (*Tabla 2*). Aunque las nuevas inclusiones son muy variadas, existe una presencia considerable de aspectos de las manifestaciones artísticas propias de cada comunidad. Debe señalarse que los nuevos contenidos tienden a ser más concisos, escuetos y con un carácter eminentemente práctico.

También se observa una importante incorporación de nuevos contenidos en un grupo de comunidades que había asumido con ampliaciones todos los contenidos del currículo nacional (Baleares, Castilla-La Mancha, Extremadura, La Rioja, Madrid, Murcia y Valencia) lo que se traduce en un número total de contenidos muy elevado. Salvo Extremadura cuyos contenidos versan acerca de las Tics y aspectos propios de la comunidad autónoma, las otras comunidades incluyen contenidos de diversa índole. Las nuevas

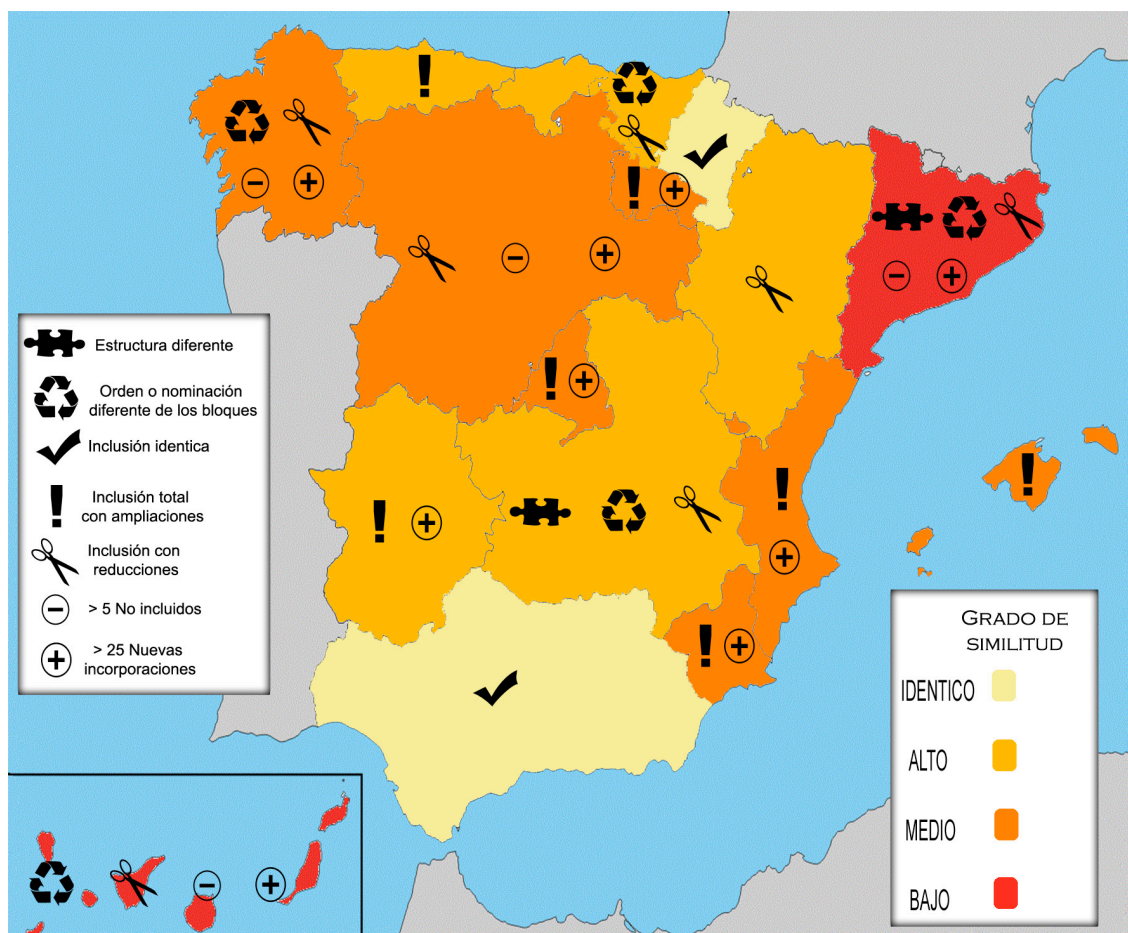
incorporaciones realizadas por La Rioja, Madrid, Murcia y Valencia son las mismas, salvo por la inclusión mayor en Murcia y Valencia de nuevos contenidos que atañen a aspectos propios de la comunidad autónoma, mientras que Madrid y La Rioja deciden obviar dichos contenidos. Por último, el grupo de CCAA restantes agregan entre 11 y 18 contenidos, con excepción de Andalucía y Navarra que, como mencionamos anteriormente, habían reproducido íntegramente la propuesta del Ministerio de Educación (*Tabla 2*).

Entre las nuevas incorporaciones destacables, dado que la labor de organizar los eventos culturales en los centros escolares está muy vinculada al docente de música y teniendo en cuenta el gran número de horas lectivas que puede suponer montar con los alumnos actuaciones de diferente índole, la Comunidad de Aragón ha incluido dentro de su currículo una serie de contenidos en todos los ciclos asociados a la participación en espectáculos y festejos escolares.

Finalmente, en relación con los contenidos eliminados, las cuatro comunidades que más han eliminado se corresponden con las que más contenidos nuevos habían incorporado: Cataluña (48), Canarias (40), Castilla y León (17) y Galicia (15) (*Tabla 2*). Las otras comunidades que han suprimido algún contenido del RD (Aragón, Cantabria, Castilla-La Mancha y País Vasco) no llegan a superar los 4 contenidos eliminados. Atendiendo al tipo de supresiones realizadas, podemos hablar de tres categorías: (1) los que eliminan aspectos concretos (Cantabria, Castilla-La Mancha y País Vasco); (2) los que eliminan contenidos realizando *a posteriori* una nueva redacción diferente al contenido matriz (Aragón, Castilla y León y Galicia); y (3) los que eliminan para reelaborar un currículo totalmente nuevo (Canarias y Cataluña). Algunos ejemplos de esta última categoría son: *Exploración sensorial de las posibilidades del movimiento del cuerpo. Adecuación, cuando proceda, del movimiento al sonido y al espacio* (Decreto Cataluña 142/2007, p.21854) e *Imitación y expresión libre de movimientos como respuesta a diferentes estímulos musicales* (Decreto Comunidad Canaria 126/2007, p. 12705).

Discusión y conclusiones

Una vez realizado el análisis documental, los resultados nos permiten agrupar los currículos autonómicos en función del grado de semejanza o diferencia con respecto al R.D. La *Figura 2* muestra las cuatro categorías establecidas en función del grado de similitud: idéntico, grado alto, grado medio y grado bajo de semejanza. También se incluye en dicha figura símbolos que, a modo de resumen, nos señalan las modificaciones más destacadas llevadas a cabo en los diferentes currículos autonómicos.



En primer nivel de semejanza encontramos al currículo andaluz y navarro, donde los contenidos de educación musical son idénticos al nacional, bien sea

porque el primero remite por una orden al RD o porque el segundo los recoge completamente de manera literal.

En el segundo grupo con un alto grado de semejanza se ubican las CCAA de Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla- La Mancha, Extremadura y País Vasco. Debe mencionarse que de las anteriores, solo Asturias y Extremadura introducen de manera idéntica o modificada todos los contenidos del RD. Sin embargo, su escasa incorporación de nuevos elementos ha contribuido a que el distanciamiento entre dichos currículos autonómicos y el RD no sea muy elevado.

Los currículos de Castilla y León, Galicia, Islas Baleares, La Rioja, Madrid, Murcia y Valencia se agrupan en la categoría de grado medio de similitud. Si bien casi todos ellos introducen todos los contenidos del RD, la inclusión tan alta de contenidos de elaboración propia que estas comunidades han llevado a cabo han dado como resultado final un currículo autonómico significativamente diferenciado del que se contempla en el RD. Asimismo, estas CCAA han establecido los currículos más amplios en cuanto a número total de contenidos, superando los 75 contenidos en todos ellos y llegando a 87 en el caso de Murcia y Valencia.

Por último, el currículo canario y el catalán son los que ostentan el nivel de similitud más bajo con respecto al R.D. Esta diferenciación viene determinada por la escasa repetición de contenidos nacionales y la introducción de más de 40 de elaboración propia, dotando a los mismos de un carácter mucho más conciso y práctico.

Para concluir, no debemos relegar al olvido que la forma en la que las diversas comunidades autónomas adoptan los requerimientos nacionales, ampliándolos en numerosas ocasiones e introduciendo algunos de nueva elaboración, es fundamental para un desarrollo curricular que tenga presente la realidad educativa existente en cada una de las comunidades. A tal fin, es necesario que los contenidos formulados sean claros y precisos, frente aquellos que presentan un carácter demasiado abierto. Un alto grado de concreción en el currículo puede conllevar un mejor entendimiento de las intenciones del sistema educativo por parte de quien las desarrolla en el aula, facilitando que el

currículo alcance con éxito su objetivo primordial: hacer explícitas las intenciones del sistema educativo a la vez que sirva de orientación para la práctica educativa.

Igualmente, consideramos fundamentales las incorporaciones que se hacen al currículum para enfatizar el carácter práctico de los contenidos musicales, que recuerdan a los docentes de música que este arte debe superar los límites de una mera aproximación teórica y reconocer la importancia de la vivencia y experiencia musical como principio y fin en el proceso de enseñanza de la música.

Referencias bibliográficas

Decreto 22/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria. B. O. de la Comunidad de Madrid, 29 de mayo de 2007, núm. 126, pp. 4-47

Decreto 26/2007, de 4 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja. B.O. de La Rioja, 8 de mayo de 2007, núm. 62, pp. 3292-3358.

Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. B.O. de Castilla y León, 9 de mayo de 2007, núm. 89, pp. 9852-9896.

Decreto 56/2007, de 10 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. B.O. de Cantabria, 24 de mayo de 2007, núm. 100, pp. 7399-7465.

Decreto, 56/2007, de 24 de mayo, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. B.O. del Principado de Asturias, 16 de junio de 2007, pp. 11794-11908.

Decreto 68/2007, de 29 de mayo de 2007, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación primaria en la Comunidad Autónoma de

Castilla-La Mancha. Diario Oficial de Castilla-La Mancha, 1 de junio de 2007, núm. 116, pp. 14759-14816.

Decreto 72/2008, de 27 de junio, por el cual se establece el currículo de la educación primaria en las Islas Baleares. B.O. de las Islas Baleares, 2 de julio de 2008, núm. 92, pp. 191-251.

Decreto 82/2007, de 24 de abril, por el que se establece el Currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. Diario Oficial de Extremadura, núm. 50, pp. 7825-7929.

Decreto 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana. Diario Oficial de la Comunitat Valenciana, 24 de julio de 2007, núm. 5562, pp. 30110-30401.

Decreto 126/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. B.O. de Canarias, 6 de junio de 2007, núm. 112, pp. 12661-12830.

Decreto 130/2007, de 28 de xuño, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia, 9 de xullo de 2007, núm. 132, pp. 11666-11760.

Decreto 142/2007, de 26 de junio por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación primaria. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 29 de junio de 2007, núm. 4915, pp. 21822-21870.

Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. B.O. del País Vasco, de 13 de noviembre de 1007, pp. 6-846.

Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía. B.O. de la Junta de Andalucía, 8 de agosto de 2007, núm. 156, pp. 9-15.

Decreto 286/2007, de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

- B.O. de la Región de Murcia, 12 de septiembre de 2007, núm. 211, pp. 26387-26450.
- Decreto foral 24/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra. B.O. de Navarra, núm. 64, pp. 5772- 5836.
- García Medina, R. y Parra Ortiz, J. (2010). *Didáctica e innovación curricular*. Madrid. Catarata.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En Gimeno, J. (Comp). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid. Morata, pp. 21-35.
- Herrero, C. (1997). La investigación en análisis documental. *Educación y Biblioteca*, 83, 44-46.
- Moral Santaella, C. y Pérez García, P. (Coords.) (2009). *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid. Pirámide.
- Orden, de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. B.O. de Aragón, 1 de junio de 2007, núm. 65, pp. 8780-8870.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. B.O. del Estado, 8 de diciembre de 2006, núm. 293, pp. 43053-43102.
- Vicente Nicolás, G. y Kirihaara, A. (2012). Educación musical en Japón y en España: análisis del curriculum para Educación Primaria. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16, 1, 379-390.

EL USO DE LA CARTOGRAFÍA EN LOS LIBROS DE TEXTO DE PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Alba Alegría Gómez, Laura Arias Ferrer

(Universidad de Murcia)

Introducción

La importancia del uso de la cartografía desde edades tempranas es clave para facilitar en el niño una progresiva conceptualización, objetivación y final comprensión del espacio. Al fin y al cabo, a través de ésta el alumnado “va a aprender a leer y escribir el espacio” (Comes, 1998, p. 152). Pero, además, la cartografía es una herramienta fundamental para la comprensión de contenidos asociados a diversas disciplinas, al ser una herramienta descriptiva de primer orden. Centrándonos en el ámbito educativo, ésta puede ser utilizada para obtener conocimientos previos, desarrollar determinados temas y expresar conclusiones, ya que de ella podemos tanto sacar información como representarla (Batllori, 2011; Calaf et al., 1997). Por ello, este aprendizaje ha de ser iniciado desde edades tempranas, debiendo ser una constante en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya desde la etapa infantil (Aranda, 2003).

Somos conscientes de las dificultades asociadas al uso de la cartografía en edades tempranas debido principalmente a lo problemático de la comprensión de las cuatro variables cartográficas, señaladas por Comes (1998), y que serán la base de nuestro análisis posterior: la orientación, la escala, la simbología y la proyección.

En relación a la orientación, Bale (1999) advierte de la dificultad de la lectura de la cartografía por el alumnado en edad temprana debido a los problemas asociados a la lateralidad, que no es interiorizada hasta los 7 años, a lo que hemos de sumar lo complicado de determinar las posiciones relativas de los objetos. La problemática que presenta la comprensión de la escala es obvia, y queda bien ejemplificada en el caso que expone Frieria (1995) al señalar que los alumnos no son capaces de apreciar que aunque en un atlas la distancia

sea inapreciable, en realidad son miles y miles de kilómetros. Si tenemos en cuenta la proyección, Bale (1999) hace hincapié en el problema de comprender el relieve de lo representado, además de que el punto de observación que se le está mostrando a su alumnado es completamente ajeno a su realidad. Por último, si añadimos la densidad de información que contienen generalmente las representaciones cartográficas, así como la simbología utilizada para su representación, añadimos un aspecto más que dificulta su lectura e interpretación. Atendiendo a esto, si pedimos que el alumno elabore un plano de su casa, veremos los grandes problemas que supone representar un espacio, aunque sea próximo a él, y podremos observar numerosas contradicciones (Hernández, 2002).

A pesar de lo hasta el momento indicado, todos ellos se muestran de acuerdo en la necesidad de su introducción en las aulas de infantil y primeros ciclos de primaria, acostumbrando al alumnado al uso de estos recursos y facilitando su comprensión a partir del trabajo paulatino de cada una de sus variables.

Por ello, esta investigación busca analizar el uso de las representaciones cartográficas en las aulas de primer ciclo de Educación Primaria. En concreto, se pretende determinar la frecuencia de aparición, orientación didáctica (objetivos, conceptos y procedimientos asociados) y progresión en el uso de estas imágenes en los libros de texto de este nivel educativo. La habitual presencia del libro de texto en las aulas de Educación Primaria, así como su especial protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ha determinado la elección de este recurso para realizar este primer acercamiento al objetivo planteado.

Metodología

Este trabajo se ha llevado a cabo a través de una metodología cualitativa basado en la observación de las imágenes cartográficas presentes en determinados libros de texto de primer ciclo de Educación Primaria, siendo esta observación el medio de producción de los datos sobre los que se sustenta este trabajo.

En total se han analizado diez libros de texto de primer ciclo de Educación Primaria elaborados por cuatro editoriales (Everest, Vicens Vives, Santillana y Anaya) y publicados con fecha posterior a la Ley Orgánica de Educación (LOE 2006). Por lo tanto, todos ellos se acogen a una misma legislación educativa. Para que el análisis fuera lo más completo posible, se han seleccionado ejemplares que planificaran la enseñanza desde diversos enfoques (disciplinar, globalizado y bilingüe), integrando así la totalidad de métodos que a día de hoy se están desarrollando en los centros educativos.

La muestra seleccionada es la siguiente:

- Everest (2007). *Conocimiento del Medio*. 1º y 2º de EP; y (2007). *Proyecto Brújula*. 1º y 2º de Educación Primaria.
- Vicens Vives (2007). *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural*. 1º de Educación Primaria; y (2008) *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. Cuaderno de actividades*. 2º de Educación Primaria.
- Santillana (2007). *Conocimiento del Medio. La Casa del Saber*. 2º de Educación Primaria; y (2008). *Nuevo Sendas*. 2º de Educación Primaria.
- Anaya (2007). *Science*. 1º y 2º de Educación Primaria.

De cada uno de los ejemplares mencionados se realizó un exhaustivo vaciado de las representaciones cartográficas que en ellos se integraban. En general, asociamos la cartografía con el uso de elementos como planos y/o mapas de diversa escala, pero olvidamos incluir dentro de esta relación fotografías aéreas, croquis, e imágenes variadas que nos permiten igualmente trabajar el espacio y su representación. Todas ellas han sido tenidas en cuenta en nuestro análisis, obteniendo un total de 91 imágenes.

Sobre cada una de estas representaciones se ha completado una ficha de trabajo elaborada al efecto, y validada por expertos en la materia, que nos permitiera recoger toda la información necesaria para la clasificación y análisis de todas y cada una de las representaciones cartográficas seleccionadas. Así, de cada una de ella analizaríamos su ubicación concreta dentro del libro de texto seleccionado así como el formato elegido para su presentación. Estos aspectos nos dan una primera orientación en torno al protagonismo de la

imagen dentro de la unidad en la que se ubica. Tras realizar una breve descripción de la imagen (tipo de imagen, qué perspectiva utiliza, qué elementos aparecen, qué información contiene, etc.) pasamos a analizar los elementos que acompañan a ésta (textos explicativos o pie de imagen, actividades asociadas, etc.). De esta manera podremos determinar la orientación y finalidad didáctica de la representación seleccionada, los contenidos asociados y la capacidad cognitiva que se trabaja a través de la misma. La labor realizada nos permitió obtener los resultados que mostramos a continuación.

La representación cartográfica en los libros de texto

Como se ha señalado anteriormente, se han contabilizado un total de 91 representaciones asociadas al trabajo de la cartografía en el conjunto de libros de texto consultados (cf. Tabla 1).

Tabla 1. Número de imágenes seleccionadas en cada editorial analizada

Everest		Vicens Vives		Santillana		Anaya			
Disciplinar		Globalizado		Disciplinar		Disc.		Glob.	
1º	2º	1º	2º	1º	2º	2º	2º	1º	2º
14	8	12	6	12	6	10	11	5	7

Mayoritariamente, éstas sirven como soporte para el desarrollo de contenidos diversos asociados a la observación de los elementos que conforman el medio, a la interacción del hombre con el medio y al subsecuente proceso de transformación del mismo, a la organización del espacio, al paso del tiempo, etc. Para todos ellos, la imagen es un soporte más de información, siendo por lo tanto usada ésta como fuente que complementa la información textual proporcionada al alumnado. Este aspecto es especialmente notable en los casos de aquellos manuales orientados hacia las enseñanzas bilingües, primando el uso de la imagen como elemento donde ilustrar el significado de los términos desarrollados que como fuente o documento de donde poder extraer información. En muy escasas ocasiones las imágenes sirven como

base para el análisis de los elementos cartográficos al igual que no se suele solicitar un trabajo específico sobre las mismas.

Atendiendo a los espacios representados, éstos siguen generalmente una progresión que va desde lo cercano a lo lejano en relación a la realidad del alumnado. De esta manera, podemos afirmar que en un primer momento predominan las imágenes relacionadas con la casa, la calle, el barrio, la localidad, para finalizar con los más alejados a su vida cotidiana (paisajes y medios naturales de entornos diversos), acompañados en algunas ocasiones de fotografías que ilustrasen la diversidad de los espacios analizados. En este sentido, centrándonos en los ejemplos analizados para primer curso de Educación Primaria, encontramos que en torno a un total de cinco unidades (41,67%) están referidas al entorno próximo del alumnado, cerca de dos unidades (16,67%) se relacionan con la localidad, y las cinco últimas unidades (41,67%) amplían el espacio observado analizando distintos medios naturales (paisajes costeros y de montaña especialmente). En cambio, en segundo curso de Educación Primaria, el número de unidades dedicado a los entornos más próximos tiende a reducirse. En líneas generales, se introducen ámbitos espaciales más extensos estando la mayoría de las unidades dedicadas a la observación de diferentes elementos del medio en general, siendo éstos ejemplificados a partir de la observación de diversos medios naturales. En las editoriales consultadas únicamente se hace mención expresa al barrio y localidad a la hora de analizar la organización y estructura administrativa, contenido propio de una única unidad.

Paralelamente, las imágenes van adquiriendo mayor complejidad conforme avanzan las unidades, ampliando los elementos de observación y análisis. Con algunas excepciones, será en segundo curso, cuando aumente ligeramente el nivel de abstracción, entendiendo éste como el uso de perspectivas cenitales y una mayor simbología en la representación. En este sentido, será igualmente en segundo curso cuando se incorpore el uso de mapas para representar el territorio.

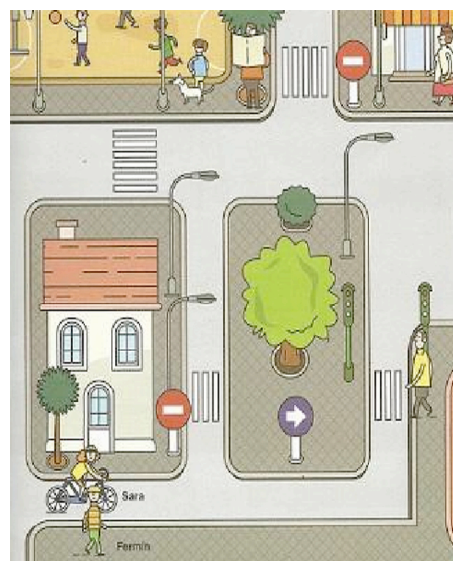
Para que el alumnado sea capaz de leer y transformar la información contenida en dichas representaciones de manera eficaz, es necesario que previamente el alumnado haya avanzado progresivamente en el manejo de las variables

cartográficas. Su correcta integración y desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje es clave para la posterior comprensión de la cartografía, al constituir éstas los cimientos necesarios para la adquisición de las habilidades cartográficas (lectura, interpretación, etc.). Por ello, es necesaria la integración de actividades concretas que vayan introduciendo al alumnado el desarrollo de estas habilidades.

En los casos analizados, podemos observar como el tratamiento de estas variables se realiza de manera desigual, demandando en escasas ocasiones una verdadera interacción del alumnado con el recurso cartográfico.

- *Orientación*

Las representaciones que hemos podido asociar al trabajo de la orientación se centran especialmente en el desarrollo y consolidación del esquema de orientación corporal, trabajando por tanto las categorías de lateralidad, profundidad y anterioridad. En estos casos, las imágenes eran la base para la realización de actividades en las que el alumnado tenía que trazar diversos recorridos entre dos o más puntos. La exteriorización de estos recorridos mediante la corrección en grupo permitiría el trabajo de estos conceptos. Además, este tipo de ejercicios posibilita igualmente trabajar la posición relativa de los objetivos, de gran dificultad en estos primeros años. La mayor complejidad asociada a estas actividades se basaba en la desaparición de cualquier guía y la inclusión de elementos que determinarían la posibilidad o no de realizar los recorridos que debe finalizar el alumnado, incorporando “obstáculos” a lo largo del recorrido como señales de prohibición (cf. Figura 1).



*Figura 1. Santillana (2007).
Conocimiento del Medio 2,
p. 145*

Como excepción, podemos señalar que la editorial *Santillana*, en su libro de *Conocimiento del Medio* (2007), integra en 2º de Educación Primaria el trabajo de los puntos cardinales, al incorporar una rosa de los vientos en una de las

representaciones seleccionadas, sobre la que solicita una observación y aplicación (cf. Figura 4). Si bien la orientación cardinal es un contenido propio de segundo ciclo de Educación Primaria, su introducción en primer ciclo es posible una vez que el alumnado ha visto consolidado su esquema de orientación corporal, ya que este nos servirá como referencia sobre el que construir el anterior. Así, a nivel de representación, podremos identificar el eje Este-Oeste con la horizontal derecha-izquierda y el Norte-Sur con arriba-abajo (Comes, 1998).

De la misma manera, el cuaderno de actividades *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural* (2008), de 2º de Educación Primaria de la editorial *Vicens Vives* cuenta con una imagen en la que el espacio se organiza mediante una retícula alfanumérica (cf. Figura 2). Este ejercicio es un paso previo y necesario para la posterior introducción del sistema de orientación espacial en base al sistema de coordenadas geográficas. Solo cuando el alumnado es ágil en el manejo de sistemas de organización espacial que conllevan un alto grado de abstracción será capaz de comprender este sistema de orientación geográfica, que se suele introducir al inicio de la Educación Secundaria.

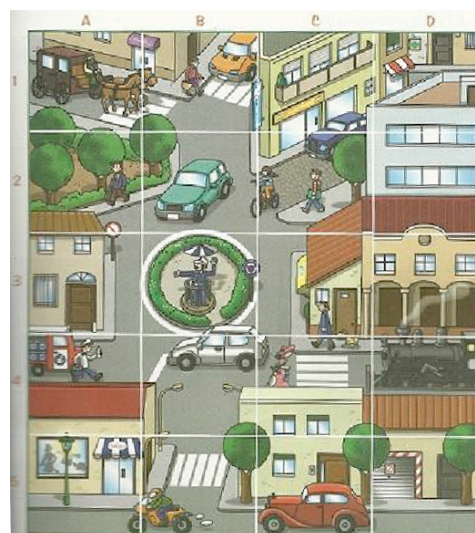


Figura 2. *Vicens Vives* (2008).
Conocimiento del Medio [...] 2.
p. 35

- *Escala*

En este primer ciclo el trabajo de esta variable se centra especialmente en la observación de magnitudes, realización de comparaciones, medición de distancias y dimensiones a partir de elementos corporales (pies, pasos, manos, palmas) o cercanos a la realidad del niño (baldosas), o mediante la realización de ampliaciones y reducciones de una imagen a través de una cuadrícula ya dada.

En general, se observa como el trabajo de esta variable en los libros de texto analizados se limita a la observación de mapas y planos representados a

diferente escala, o al análisis de magnitudes relacionadas con los tamaños de los elementos representados (grande/pequeño) pero sobre los que no se solicita del alumnado un ejercicio de aplicación. La excepción la encontramos en el libro de texto *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural* de Vicens Vives (2007) para 1º de EP, donde se solicita la representación de los elementos que aparecen en el interior de una casa en un espacio determinado (cf. Figura 6).

- *Simbología*

Las representaciones cartográficas asociadas al alumnado de primer ciclo poseen una habitual presencia de iconos, siendo éste el momento en el que se inicia la transición hacia un lenguaje más simbólico, con un mayor grado de abstracción.

En este sentido, se observa como los libros de texto se adecuan a lo señalado. Las actividades relacionadas con el desarrollo de la simbología solicitan del alumnado la observación y aplicación de sus conocimientos



Figura 3. Vicens Vives (2008).
Conocimiento del Medio [...] 2. p. 22

desde un primer momento. De representaciones cuya información aparece representada de una manera totalmente icónica (cf. Figura 3), se pasa a un progresivo uso de un lenguaje cada vez más abstracto, donde el alumnado ha de interpretar los elementos que se representan.



Figura 4. Santillana (2007).
Conocimiento del Medio 2, p. 120

El mayor nivel de complejidad de la representación y actividad asociada va relacionado con al mayor nivel de detalle, de cantidad de información y de abstracción de los elementos representados. Incluso en una ocasión se introduce un actividad en la que se

solicita del alumnado la consulta de la leyenda para interpretar un plano (cf. Figura 4), integrando un elemento cartográfico más y avanzando pues en la adquisición y comprensión de esta variable.

- *Proyección*

En este caso, entendemos como proyección la perspectiva o punto de vista desde el que representamos (y observamos) la realidad. El alumno se encuentra con algunos obstáculos en la interpretación de la imagen si ésta se realiza desde un punto de vista ajeno a lo que está acostumbrado a tratar. Por ello, en un primer momento estas representaciones cartográficas suelen estar realizadas desde un punto de vista frontal o lateral. Es frecuente por lo tanto encontrar cómo los espacios son representados siguiendo el esquema que Souto describe como “casa de muñecas” (1998, p. 224). Una vez consolidada la organización y comprensión del espacio a partir de este esquema, familiar para el alumnado, es posible avanzar progresivamente hacia una representación cenital (cf. Figura 5).

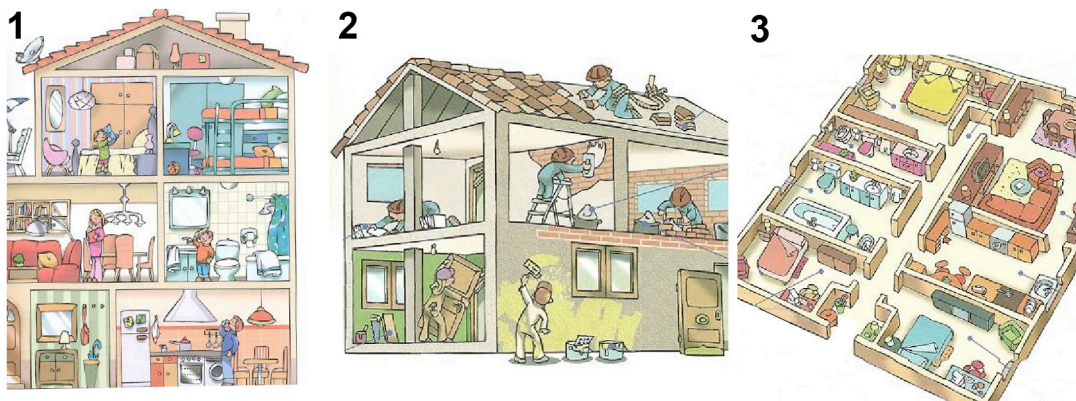


Figura 5. Ejemplo de evolución en la representación de la perspectiva a partir de la imagen de una vivienda. Vicens Vives (2007). Conocimiento del Medio [...] 1. pp. 57, 61 y 62

En ocasiones, esta traslación hacia una perspectiva cenital (que implica un lenguaje más simbólico) se realiza mediante la combinación de varias perspectivas. Por ejemplo, sobre la base de un plano donde aparecen reflejadas las manzanas y las calles desde una perspectiva completamente cenital, se pueden señalar los elementos que ha de reconocer el alumnado desde un punto de vista lateral o frontal, para que estos elementos sean fácilmente reconocibles por el alumnado (cf. Figura 1). La siguiente fase

pasaría por eliminar esta combinación, señalando todos los elementos desde una perspectiva aérea.

Si bien en los casos analizados no se solicita del alumnado una aplicación directa de las diferentes perspectivas, consideramos adecuada la evolución de la perspectiva utilizada en las representaciones analizadas. La excepción la constituye la actividad recogida en el libro *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural* de Vicens Vives (2007) para 1º de Educación Primaria, donde los alumnos tienen

que completar las dependencias de una vivienda siguiendo una distribución determinada y realizar los elementos a integrar desde una perspectiva lateral (cf. Figura 6).

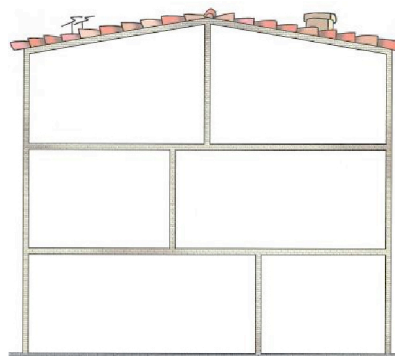


Figura 6. Vicens Vives (2007). Conocimiento del Medio [...] 1. p. 66

Discusión y conclusiones

El creciente protagonismo de la imagen en los manuales escolares en sustitución de algunos elementos explicativos juega a favor de la introducción de imágenes y representaciones de tipo cartográfico, ya que se muestran como un excelente recurso para clarificar conceptos e ilustrar contenidos de gran diversidad. Pero, tras el análisis realizado podemos concluir que, en relación al trabajo de la cartografía y sus variables, la demanda que los libros de texto realizan es más bien escasa, al no favorecer la interacción del alumnado respecto a este valioso recurso.

Atendiendo a esto, podemos establecer la siguiente secuencia en relación al trabajo que los libros de texto realizan en torno a las variables cartográficas. En relación a la orientación, hemos señalado como ésta se ciñe de manera casi exclusiva en el trazado de recorridos, sin existir un progreso en el análisis de esta variable, salvo una única excepción, en la que aparece una rosa de los vientos acompañando a la imagen. En cuanto al trabajo de la escala, ésta se limita a tareas de observación, sin solicitar una interpretación e intervención directa del alumnado en torno a esta variable. Este mismo caso se detecta para

el trabajo de la proyección. Si bien la representación de los espacios de referencia va avanzando desde un punto de vista frontal hacia uno cenital de manera progresiva, de nuevo el alumnado es un mero observador del proceso. Sin embargo, una mayor atención se le dedica al trabajo de la simbología. Al solicitar del alumnado determinada información reflejada en las representaciones, cuyo lenguaje deja de ser progresivamente icónico y va adquiriendo un mayor grado de abstracción, se contribuye de manera eficaz al trabajo de esta variable.

Estas carencias son más patentes en el caso del manual asociado a la enseñanza bilingüe. En este caso, los contenidos propios de las áreas específicas pasan a un segundo plano y el aprendizaje del idioma adquiere una mayor relevancia. Al menos así nos lo muestra el uso que de las representaciones cartográficas se realiza en los mismos.

Teniendo en cuenta que es en este nivel educativo cuando debemos intentar que nuestro alumnado adquiera las bases necesarias para el posterior conocimiento y comprensión del espacio, creemos que la acción docente debe ir encaminada a reforzar estas carencias ya que, sin afianzar estos conocimientos de base, nuestro alumnado será incapaz de comprender un mapa, plano o croquis con autonomía, aspecto que, en cambio, demandamos al finalizar la etapa de Primaria. Además, estos aprendizajes no han de basarse únicamente en la observación sino que es importante la implicación del alumnado en la elaboración de sus propios croquis o mapas, para poder asentar así las bases de la representación cartográfica y que sea autónomo a la hora de elaborar sus propias representaciones. Sólo con una integración eficaz de los recursos cartográficos en los primeros años de escolarización del alumnado conseguiremos que nuestro alumnado aprenda a comprender, leer, representar el espacio.

Referencias bibliográficas

Aranda, A. M. (2003). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en Educación Infantil*. Madrid: Síntesis educación.

- Bale, J. (1999). Enseñanza de las destrezas cartográficas. *Didáctica de la geografía en la escuela primaria* (pp. 52-70). Madrid: Ediciones Morata (1ª edición de 1989).
- Batllori, R. (2011). Enseñar y aprender el espacio geográfico. En Santisteban, A. y Pagès, J. (coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 249-269). Madrid: Síntesis.
- Calaf, R., Suárez, M.A. y Menéndez, R. (1997). *Aprender a enseñar geografía*. Barcelona: Ed. oikos-tau.
- Comes, P. (1998). El espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales. Teoría e historia. En C. A. Trepas y P. Comes *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.123 - 190). Barcelona: Graó.
- Friera, F. (1995) Aportaciones de las teorías del aprendizaje a la didáctica de las Ciencias Sociales. *Geografía e historia* (pp. 85-95). Madrid: Ediciones de la Torre.
- Hernandez, F. X. (2002). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona: Graó (1ª edición de 1954).
- Souto, X. M. (1998) El espacio cotidiano como objeto de aprendizaje en las primeras edades escolares. *Didáctica de la geografía*. Barcelona: Ediciones Serbal.

LOS CLÁSICOS Y SUS HETEROGLOSIAS. POR UNA EDUCACIÓN DIALÓGICA

María Teresa Caro Valverde, María Teresa Valverde González

(Universidad de Murcia)

Este estudio expone las premisas metodológicas referidas al planteamiento de la evolución educativa que la lectura de textos literarios demanda en el contexto sociocultural del siglo XXI. Ello requiere contar con el horizonte de expectativas de la sociedad del conocimiento que promocionan el Consejo de Europa y la OCDE, y que ha sido adaptado al Estado Español desde la puesta en vigor de la LOE, el cual propone un currículo de excelencia basado en el enfoque de competencias para todas las etapas de enseñanza, que, gracias a su dinámica constructivista e interdisciplinar con la propuesta de tareas complejas donde afrontar problemas de incidencia vital, tiene poder para dismantelar el modelo positivista tradicional que constreñía la enseñanza de la literatura en informes historicistas, antologías ilustrativas e instrucciones unívocas de la cultura dominante a través del acceso memorístico y mimético a contenidos de carácter acumulativo y parcelado en disciplinas.

De acuerdo con la definición dada por Perrenoud (2003, p. 7), el enfoque educativo de las competencias promueve el aprendizaje “situado”: “Una competencia es una capacidad de acción eficaz frente a una familia de situaciones, quien llega a dominarla es porque dispone –a la vez- de los conocimientos necesarios y de la capacidad de movilizarlos con buen juicio, a su debido tiempo, para definir y solucionar verdaderos problemas”. Con otras palabras, competente es el saber hacer capaz de integrar conocimientos, habilidades y actitudes en la realización de tareas complejas que detentan imprevisibilidad porque están orientadas hacia situaciones nuevas donde probarán su transformación y transferencia.

Entre los avances institucionales del enfoque educativo basado en competencias en el área de Didáctica de las Lenguas, destaca la publicación

del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* por el Consejo de Europa (2001) en defensa del plurilingüismo y del aprendizaje basado en tareas donde dinamizar conjuntamente las competencias comunicativas con las competencias generales utilizando el Portafolio Europeo de las Lenguas como instrumento de autoevaluación y aprendizaje autónomo. También es coyuntural el patrocinio, por parte de la OCDE, de los proyectos DeSeCo y PISA desde 1997 con el objetivo de diseñar y evaluar un sistema de competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida, cuyo programa queda recogido en el resumen ejecutivo *La definición y selección de competencias clave* (OCDE, 2005). Sus valores comunes son los beneficios socioeconómicos que procura, su servicio a amplio espectro de contextos vitales, y su importancia para todas las personas. Estas fueron transpuestas a los currículos de la enseñanza obligatoria internacional con la denominación de “competencias básicas” y en España fueron reconocidas en la Ley Orgánica de Educación (RD 1631/2006 de 29 de diciembre, BOE del 5 de enero de 2007). Su incidencia ha de ser interdisciplinar. Así ocurre con la comprensión lectora, que no solo afecta a la asignatura de Lengua española y Literatura, sino a cada materia del currículo.

Dicho enfoque requiere una profunda innovación de los hábitos docentes que han consolidado por fuerza de la instrucción tradicional un canon academicista que, con la pretensión de ofrecer un listado limitado de obras elitistas (Bloom, 1995) cuya criba procede de razones empíricas como la representatividad entre sus coetáneos y la trascendencia histórica de su influjo innovador (Montaner, 2011), impone en el aula textos selectos y teorías autorizadas como si fueran universales y sin fisuras. Pozuelo y Aradra han denunciado esta supuesta homogeneidad de los clásicos canonizados al servicio de un cronotopo ideológico (Pozuelo y Aradra, 2000, p. 67):

Es una evidencia que ni Shakespeare ni Cervantes fueron admitidos sin resistencias notables en tal canon, ni sus obras arrancaron de un lugar homogéneo para con los valores supuestos a la tradición clasicista; antes al contrario actuaron y actúan como potencialidades fuertemente subversivas para con el orden literario establecido en su época.

En el caso de la didáctica de la competencia lectora con textos literarios es un reto afirmar su potencial expresivo interdisciplinar para dismantelar el prejuicio

academicista que reduce a la literatura a mero desvío de la norma lingüística al considerarla como simple saber cultural cuyo estudio quedaría satisfecho con el registro histórico y el análisis textual desde la intención autorial. Ocupa un lugar central de dicho reto el que la lectura de textos literarios en el aula con perspectiva competencial supere los criterios de canonización de los clásicos, a saber (Jara y Talens, 1988): el valor de la tradición como modelo, que concede importancia normativa a la retórica clásica; la noción de nacionalidad, que convierte la historia de la literatura en correlato insigne de una lengua dominante que refuerza la entidad política de una comunidad; el principio de autoridad como punto de partida para abordar el fenómeno literario.

Debido a que el canon isomorfiza el presente en función del pasado, reduce lo imprevisible a lo predecible y establece pautas para someter lo original al eje de lo regular, su trayectoria difiere sobremanera de la del enfoque educativo basado en competencias, pues este último tiende hacia la creatividad, la cual proyecta el presente hacia expectativas futuras y posibilita los procesos cognitivos de la investigación. Por tanto, la competencia literaria no es compatible con los dictados autoritarios y normativos de la enseñanza academicista de la literatura desde un canon de modelos textuales establecidos como Genios y antologazos para recibir el encomio escolar. Antes bien, necesita de planteamientos didácticos tendentes al diálogo social entre autores y lectores gracias a su virtud cervantina de ser “saco donde cabe todo” (González, 2009, p. 32). Un antecedente de honor lo ocupan las misiones pedagógicas de la Institución Libre de Enseñanza por defender el cultivo del arte como reciclaje de la tradición, no como simple preservación encumbrada. En tal línea innovadora deben ser insertadas los esclarecedores ensayos críticos que Azorín dedicó a los clásicos para desencajarlos de su paralización en el pasado y reorientarlos hacia su vida futura: “La buena imitación de los clásicos consiste en apartar los ojos de sus obras y ponerlos en lo por venir; ellos lo hicieron así. No imitaban a sus antecesores: innovaban. (Azorín, 1963, p. 1080).

La teoría del canon ha frenado, pues, el desarrollo eficaz de tareas en entornos contextualizados y, por tanto, ha mermado la calidad pedagógica que reporta el aprendizaje significativo para el aprendizaje basado en competencias. Urge,

pues, emprender un trabajo de reanonización con fines democráticos donde, además de textos clásicos, se incluyan textos vinculados a los gustos de los aprendices -lo cual implica admitir manifestaciones paraliterarias tales como el cómic, el cine y las canciones- y que tanto unos como otros sean tratados como obras susceptibles de diálogo cultural y verbal. Ello es posible gracias a que el valor mismo de la literatura es procurar vínculos humanos en el diálogo de un fondo común que, por su verdad, establece puentes a través del tiempo. Vargas Llosa lo ha expresado bellamente en este pasaje (Vargas, 2000, p. 123):

La literatura nos retrotrae al pasado y nos hermana con quienes, en épocas idas, fraguaron, gozaron y soñaron con estos textos que nos legaron y que, ahora, nos hacen gozar y soñar también a nosotros. Ese sentimiento de pertenencia a la colectividad humana a través del tiempo y el espacio es el más alto logro de la cultura y nada contribuye tanto a renovarlo en cada generación como la literatura.

Por estas razones, en la actualidad importa considerar la literatura más allá del refugio en los métodos aparentemente asépticos del academicismo, tomar conciencia cauta de que estos han instaurado un repertorio de modelos canónicos que limitan la realidad literaria a unos patrones ideológicos para los que fabrican un mercado que lo custodia y reproduce (Jurisich, 2008), y trabajar para que su uso educativo mantenga una relación cooperativa con el lado político de su metodología para transformarla hacia la democratización, por lo que desde la didáctica cabe intervenir para asesorar a quienes establecen el control institucional de la lectura y deciden qué leer y cómo. De hecho, los estudios centrados en el desarrollo de la competencia lectora con textos literarios en el aula han iniciado una línea de investigación en este sentido a partir del postulado de un “canon formativo” que combina el canon curricular de la enseñanza formal con el canon habitual suscitado por los aprendizajes informales de los alumnos en su mundo familiar y desde sus gustos lectores particulares (Cerrillo, 2002; Cano y Pérez, 2003; Tejerina, 2004; Sanjuán, 2007).

A fin de lograr que los aprendices se conviertan en agentes sociales, la competencia lectora reclamada por la reforma educativa europea confiere

importancia a un modelo didáctico de paradigma dialógico que conecta con una corriente investigadora de la experiencia vital del lector como acción liberadora y productora de sentido desde la relación entre el mundo del texto y el suyo, la cual cuenta con los estudios pioneros de Jorge Larrosa (2003) en pedagogía y de José Luis Sánchez Corral (2003) en Didáctica de la Literatura. Ello ha sido el principal argumento para postular la noción de “competencia literaria”: “ser capaz de valorar una obra y opinar sobre ella conlleva haberla comprendido e interpretado en los márgenes de adecuación, coherencia y profundidad” (Mendoza, 2010, p. 28).

Desde esta perspectiva, la lectura ya no es aquel ejercicio aquiescente de la semántica textual debida al ensalmo de la intención del autor sino un acto de contextualización significativa de los textos que cuenta con la libertad de opinión venida del mundo crítico del lector. Es, pues, el contexto de la lectura el que justifica la competencia literaria (Denyer, 1999, p. 26). Y por esta reivindicación de la lectura de textos literarios resulta posible cambiar el modelo canónico por un modelo dialógico en su tratamiento didáctico. Las premisas metodológicas que avalan esta nueva posición educativa se sustentan en la intertextualidad, y más concretamente en el “intertexto lector” (Mendoza, 2001), el cual, al dialogar con el texto, lo actualiza desde la semiótica de la significancia que “comprende el significado o la verdad del autor y el significado o la verdad del lector” (Guerrero y Caro, 2011, p. 128).

La didáctica de la lectura literaria incluye entonces la intertextualidad entre sus atribuciones semióticas. Al respecto, Antonio Mendoza (1998, pp. 174-175) indica que el lector competente persigue reintegrar la significación del texto a través de la formulación de hipótesis sobre su contenido en su coherencia lógica y en atención a sus marcas formales de cohesión y adecuación textual, y pretende repragmatizarlo en su nueva situación comunicativa donde, al entrar el enunciado en la dinámica de la enunciación, la intencionalidad autorial entra en contacto con las expectativas del lector que activa su intertexto y estrategias desde una permanente metacognición de su labor procesual y desde una actividad correlativa entre textos y contextos que despierta indiscutiblemente su capacidad creativa y crítica.

En esta línea también se desenvuelven los estudios de José Manuel de Amo sobre los componentes de la competencia lectora relativa a textos literarios, donde, además de incluir un tratamiento institucionalizado de las competencias comunicativa (según las premisas del *Marco* de referencia publicado por el Consejo de Europa) y lectora (según el programa de PISA), tienen en cuenta la consideración de códigos culturales, las convenciones genéricas de la literatura y la acción del intertexto lector (Amo, 2012, pp. 261-263).

Para favorecer estas propiedades de la lectura de textos literarios en el aula en las circunstancias actuales, conviene que exista un uso bimodal entre las competencias literaria y digital en su interacción estratégica y comunicativa, las cuales contribuyan a fomentar aquellos aprendizajes destinados a favorecer una formación significativa y autónoma del alumnado que sea útil para su vida profesional y personal. En el siglo XXI ha cobrado gran relevancia el mundo ciberdiscursivo de las pantallas múltiples e hipermediáticas, y para el caso de la literatura ello provoca la asunción de nuevas claves de lecturas ligadas a la lógica del hipertexto, que se abre a las posibilidades de la encrucijada de nodos: “el (hiper)texto muestra opciones, abre itinerarios y, además, deja espacio para que el lector establezca sus posibles *hipervínculos personales*”. (Mendoza, 2012, p. 83). En efecto, el hipertexto faculta el ensamblaje de competencias y el descubrimiento de redes y de genealogías entre hipotextos e hipertextos.

Así pues, frente a un modelo canónico que otorgaba razón concluyente a la intención de los autores clásicos y a la presentación de la educación literaria desde contenidos historicistas acompañados de antologías de textos ilustrativos de su literariedad (Vera, 2005), el modelo dialógico ha de incluir la intención de los lectores de dichas obras y la presentación de la educación literaria desde tareas de creación y reflexión donde los estudiantes construyan y comuniquen sus hipertextos literarios por medio de las TIC. Entonces la lectura desemboca en un quehacer donde los aprendices viven la experiencia literaria desde su inspiración personal por la que los clásicos “rediviven” en las aulas (Caro, 2006; Caro y González, 2013).

En suma, desde un modelo dialógico de la lectura de los clásicos en el aula que los incita a pervivir en las redes de nuevas interpretaciones críticas y

transformaciones creativas queda desfasado el modelo canónico del academicismo que pretendía cosificarlos en determinadas ideologías (nacionalistas-capitalistas) por medio de su mitificación y cobran pujanza las metodologías constructivistas de la intertextualidad y la hipertextualidad que operan con suma facilidad en los entornos digitales de las TIC (Caro y González, 2012) y que afirman la vigencia de los clásicos como espacios literarios interculturales que despiertan esa pasión por indagar en el otro que en su monografía *La imaginación dialógica* Mijail Bajtín (1981, pp. 5-14) denominó “heteroglosia” como la atención a los vestigios que han conformado una cultura a fin de forjar su futuro desde la cooperación transversal. Ello coincide plenamente con la esencia del enfoque educativo basado en competencias que ha sido reseñado en el inicio de este estudio y concede a su acción formativa la consideración gnoseológica de la autenticidad.

Referencias bibliográficas

- Amo, J. M. de (2012). El texto gestor de la competencia literaria. En M. Navarro (Coord.). *Selección, desarrollo y evaluación de competencias en Didáctica de la lengua y la Literatura* (pp. 253-269). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Azorín (1963). *Obras completas* (Vol. I). Madrid: Aguilar.
- Bajtín, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Bloom, H. (1995). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- Cano, A. y Pérez, C. (Coords.). *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Caro, M. T. (2006). *Los clásicos redivivos en el aula (Modelo didáctico interdisciplinar en Educación Literaria)*. (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia. Recuperado de <http://www.tesisenred.net/TDR-0725107-134925>.
- Caro, M. T. y González, M. (2012). *El uso didáctico de Quijote Mundo*. Murcia: Consejería de Educación y Empleo de la Región de Murcia – Universidad de Murcia.

- Caro, M. T. y González, M. (2013). De la mano de Cervantes: la lectura moderna de los clásicos. *Ocnos*, 9, 89-106. Recuperado de: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/124>
- Cerrillo, P. (2002). *Libros, lectores y mediadores. La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Secretaría Técnica del MECD-Grupo ANAYA. Recuperado de: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- Denyer, M. (1999). *La lectura una destreza cognitivamente activa*. Madrid: Fundación Antonio de Lebrija.
- González, M. (2009). *Educación con el Quijote: del canon al hipertexto*. Murcia: Editum.
- Guerrero, P. y Caro, M^a T. (2011). Educación literaria (una línea de investigación). *Glotodidacta*. 1, 121-153.
- Jara, E. y Talens, J. (1988). Comparativismo y semiótica de la cultura. Función de la crítica y reanonización. *Eutopías*, III, 2-3, 5-18.
- Jurisich, M. (2008). Lo que yace debajo: para qué sirve el canon literario. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 38, <http://www.ucm.es/info/especulo/numero38/canonli.html>
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector (El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector)*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2010). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y textos*, 32, 21-33.
- Mendoza, A. (2012). Hipertexto: La Convergencia de la Competencia Lecto-Literaria y la Competencia Lectora Multimodal. En A. Mendoza y J. M. de

- Amo (Coords.). *Perspectivas en investigación e innovación didáctica en recepción lectora: leer hipertextos* (71-112). Almería: Editorial Universidad de Almería.
- Montaner, A. (2011). Factores empíricos en la conformación del canon literario. *Studia Aurea*, 5, 49-70. Recuperado de: <http://www.studiaeurea.com/articulo.php?id=195>
- OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Paris: OCDE. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch>.
- Perrenoud, P. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. Providencia: Comunicaciones Noroeste.
- Pozuelo, J. M. y Aradra, R. M. (2000). *Teoría del canon y literatura española*. Madrid: Cátedra.
- Sánchez, J. L. (2003). Didáctica de la literatura: relaciones entre el discurso y el sujeto. En A. Mendoza (Coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria* (pp. 291-317). Madrid: Pearson.
- Sanjuán, M. (2007). Análisis del canon formativo de un grupo de jóvenes filólogos. En P. C. Cerrillo y C. Cañamares (Coords.). *Literatura infantil: nuevas lecturas y nuevos lectores* (pp. 467-480). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Tejerina, I. (2004). Los cien libros del siglo XX: el canon literario y la literatura infantil y juvenil. *Lazarillo: Revista de la Asociación de Amigos del Libro infantil y juvenil*, 12, 17-25.
- Vargas, M. (2000). Literatura, vida y sociedad. En A. Cortina (Coord.), *La educación y los valores* (pp. 119-135). Madrid: Argenteria-Biblioteca Nueva.
- Vera, J. D. (2005). Sobre la forma antológica y el canon literario. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 30. Recuperado de: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero30/antcanon.html>

EL MARCO COGNITIVO Y FUNCIONAL DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

María González García, María Teresa Valverde González

(Universidad de Murcia)

Educar la competencia lectora en la actualidad implica contemplar los requisitos evaluadores de PISA sobre las capacidades de acceso informativo, comprensión semántica e interpretación global de textos de diversas tipologías continuas y discontinuas. Para lograrlo, importa promover metodologías procesuales de comprensión e interpretación lectoras.

Es por ello que, como se advertirá a continuación, en este estudio cognitivo y funcional se plantea que el proceso de comprensión lectora comienza por el significado de textos (obtención de información/desarrollo de comprensión semántica/elaboración de interpretación global) a través del resumen y madura con la formulación del sentido de textos (reflexión y valoración sobre contenido y forma) a través del comentario.

Desde un enfoque cognitivo, la comprensión lectora se define por un proceso complejo y estratégico que se ciñe a la reconstrucción del significado global del texto a través de la delimitación conceptual y jerárquica de los temas que lo sustentan y del esclarecimiento de posibles presuposiciones y sobreentendidos, así como a través de la organización formal de su discurso (Arándiga, 2005; García, 2006; Pérez, 2008).

En el ámbito de la escolarización obligatoria, las disposiciones legales vigentes donde quedan definidas las competencias básicas (Real Decreto 1513/2006 de Enseñanzas Mínimas de Educación Primaria y Real Decreto 1631/2006 de Enseñanzas Mínimas de Educación Secundaria Obligatoria) conceden a la competencia lectora un lugar prioritario entre las competencias formativas debido a su valor instrumental imprescindible para acceder en el estudio al aprendizaje de las diversas disciplinas y al conocimiento del entorno cultural e idiomático procurando la asunción e interpretación de información y la

resolución de problemas. Su proceso cognitivo implica, pues, procesar información con su correspondiente almacenamiento en la memoria a través de esquemas cognitivos para llegar a su selección, valoración, resumen y clasificación en temáticas centrales y secundarias.

El desarrollo de la competencia lectora en las etapas educativas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria se atiene en la actualidad a los requisitos propuestos a escala internacional por el sistema de evaluación PISA, según el cual el lector competente debe tener capacidades de acceso informativo, comprensión semántica e interpretación global de textos de diversas tipologías continuas y discontinuas. Por tanto, es necesario que deba promoverse en el aula de modo habitual y progresivo una metodología procesual de la comprensión y la interpretación lectoras. Tal es el objetivo fundamental de este estudio, el cual pretende contribuir a la cobertura de deficiencias formativas al respecto en el profesorado y en los manuales habituales para tal uso.

El marco conceptual que sostiene la evaluación internacional PISA tuvo desde el año 2009 dos importantes modificaciones con respecto al de años anteriores: la introducción de la lectura de textos digitales y la observación del compromiso e interés de los estudiantes por la metacognición (OCDE, 2009). Tal es así que en el marco teórico de PISA 2012 la definición de competencia lectora queda como sigue: “Competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad” (OCDE, 2013, p. 54). De ello se desprenden una serie de determinaciones sobre la evaluación de la lectura en el contexto sociocultural del siglo XXI y en atención al reto de consolidar el enfoque de aprendizaje basado en competencias para una ciudadanía activa que se anuncia en el horizonte 2020.

Con respecto a la primera modificación, se celebra la inclusión en tales pruebas de la competencia digital ligada a la competencia lectora a través de tareas complejas, pues ha sido un aspecto reclamado por numerosos especialistas en el tema (Cuevas y Vives, 2005; Sanz, 2005; Zabaleta, 2008) debido a la innegable condición multimodal en géneros y lenguajes (verbal y

audiovisual) de los hipertextos digitales (Pujals, Romea y Rodríguez, 2012; Mendoza, 2012). Ello se programa desde la metodología más adecuada al desarrollo del enfoque educativo basado en competencias, a saber: la propuesta de ejercicios integrados dentro de una tarea compleja. PISA 2012 expresa su protocolo con estas palabras a favor de la simulación de la complejidad de la lectura en la vida real (OCDE, 2013, p. 64):

El lector asimila el ejercicio y a continuación se enfrenta al problema de interpretar, extrapolar y valorar el texto directamente visible (por ejemplo, la página de inicio de un sitio web) para encontrar la información relevante. En un ejercicio auténtico y complejo en el medio digital, el lector tiene que procesar la información visible de forma inmediata y hacer extrapolaciones a partir de ella: realizar valoraciones, sintetizar y acceder a la información en una secuencia integrada y recurrente.

Con respecto a la segunda modificación, importa resaltar la equiparación de los factores motivacionales y éticos con los cognitivos para que la lectura sea realmente un acto de comprensión donde las personas no solo muestren metacognición de sus capacidades en descodificación, en conocimientos léxicos y gramaticales así como de aspectos lingüístico-textuales superiores, y en conocimiento de mundo, sino que también ejerzan su compromiso con la sociedad en la que han de integrarse a la largo de la vida con fines específicos y aspiraciones particulares en los ámbitos particular, estudiantil y profesional, ya que la lectura es interactiva y les favorece el ejercicio reflexivo donde conectar el mundo del texto con el mundo del lector.

PISA 2012 aborda la competencia lectora en su realidad multidimensional y, por tanto, su evaluación se asienta en tres características organizativas:

- La “situación”.- Considera la variedad de contextos y fines referidos a los textos de acuerdo con la tipología dispuesta por el Consejo de Europa: personal (por ejemplo, cartas, biografías, correos electrónicos, etc.), pública (por ejemplo, anuncios oficiales en medios impresos y digitales), educativa (por ejemplo, los manuales de texto tanto en formato impreso como digital) y profesional (textos de comandancia laboral tanto en formato impreso como digital).

- El “texto”.- Desde PISA 2009 se atiende a la siguiente variedad de modalidades: el medio (texto impreso y digital), el entorno (texto de autor, basado en mensajes, y mixto), el formato (texto continuo, discontinuo, mixto y múltiple), y el tipo de verbalización (descripción, narración, exposición, argumentación, instrucción y transacción).

En cuanto a las tipologías de formato, anuncian como ejemplos de textos continuos los “formados por oraciones que se organizan en párrafos” (OCDE, 2013, p. 59), los cuales pueden aparecer tanto en una novela impresa como en un blog digital. En cambio, los textos “discontinuos” son caracterizados por su organización matricial compuesta por listas, tal y como suelen aparecer, por ejemplo, en un gráfico o en un formulario. También reconocen la existencia de textos “mixtos”, es decir, compuestos por combinación de estrategias compositivas continuas y discontinuas, que, no obstante, mantienen su coherencia y cohesión global, como son, por ejemplo, la página de una revista en formato impreso y una página Web en formato digital. Por último, los textos “múltiples” se refieren a la yuxtaposición para unos fines específicos de una serie de textos que no guardan relación coherente o cohesiva previa, como pueden ser, por ejemplo, una serie de páginas Web para asesoramiento en un tema determinado.

- El “aspecto”.- Se refiere a la variedad de enfoques cognitivos aplicados en la lectura. Desde sus inicios, PISA ha empleado cinco aspectos en la elaboración de ejercicios para evaluar la competencia lectora: obtención de información; desarrollo de la comprensión global; elaboración de una interpretación; reflexión y valoración del contenido textual; reflexión y valoración de la forma textual. Este es el esquema ofrecido en PISA 2012 (OCDE, 2013, p. 62):

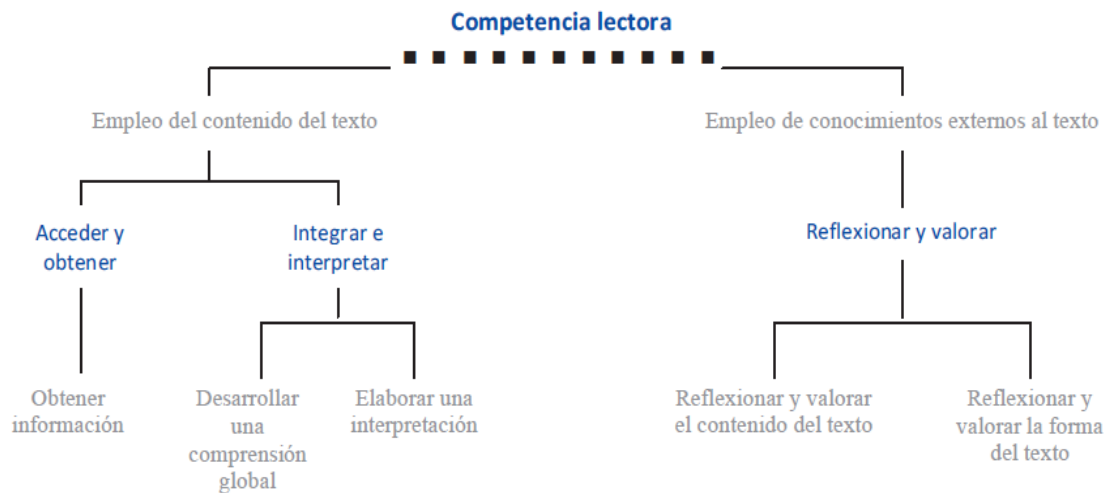


Figura 1. Relación entre el marco de lectura y las subescalas de aspecto

A fin de agilizar los cuestionarios de evaluación PISA en competencia lectora, su Marco suscribe estos cinco aspectos en tres grandes categorías: acceder y obtener, integrar e interpretar, reflexionar y valorar, de las cuales, como muestra el anterior esquema, dependen los cinco aspectos mencionados.

De acuerdo con las actuales corrientes científicas de la competencia en comunicación lingüística atentas a un paradigma psicolingüístico y dialógico que se apoya en investigaciones consolidadas sobre los procesos cognitivos de la lectura realizadas hace más de dos décadas (Alonso, 198; Le Ny y Kintsch, 1982; Smith, 1983; Spiro, Bruce y Brewer, 1980; Weiss, 1980), el proceso de comprensión lectora se divide en dos fases sucesivas: la comprensión del significado de textos y la formulación de su sentido por parte del receptor.

La primera fase despliega la comprensión del significado de textos con un proceso cognitivo que comienza con la obtención de información desde la decodificación del texto en cuestión -en este caso un texto verbal en formato impreso- con aptitudes personales para reconocer el léxico y reconstruir la estructura gramatical y las relaciones semánticas de sus componentes lingüísticos en atención a la coherencia lógica del texto y al contexto donde se produjo la información procesada así como al contexto pragmático-social donde esta es recibida. A ello se añade la percepción anticipatoria que suele

provenir de una lectura rápida y superficial del mismo, dirigida generalmente hacia la comprensión literal del texto, es decir, hacia la extracción de sus explicaturas desambiguadas (Sperber y Wilson, 1994) a través de la detección de detalles explícitos del texto y de relaciones causa-efecto obvias (Pérez, 2005).

Seguidamente, adviene la comprensión semántica destinada al desarrollo de comprensión que se propulsa desde la actividad inferencial donde el lector indaga en el contexto comunicativo del texto y de su autor (intención, tesis, circunstancias socio-culturales), y por la que cabe preparar el advenimiento de la interpretación (Escudero, 2010). Aquí tiene lugar el trabajo cognitivo denominado por Sperber y Wilson “implicatura”, donde se contrastan las hipótesis del lector con la intención del autor en relación con el propósito comunicativo del texto y las ideas fundamentales que lo sustentan, ya sean literales o implícitas y sobreentendidas, así como en relación con el género discursivo en que estas se muestran. Sus procesos cognitivos incidentes en la elaboración global del significado del texto son tres: la “integración”, que despierta aquellas inferencias que utilizan los conocimientos previos para reintegrar el significado de lo que no está explícito; el “resumen”, que, gracias a la memoria del lector, se dedica a mostrar la reconstrucción global del significado del texto formulando el esquema mental de sus ideas principales; y la “elaboración”, que es la aportación particular que hace el lector al texto desde su propio bagaje cultural o “intertexto lector” (Mendoza, 2001). La “elaboración” proporciona la formulación del sentido del texto, donde caben la reflexión y la valoración sobre el contenido y la forma textuales y con lo cual se fomentan las posibilidades de transferencia del texto abordado.

Por último, este estudio se centra en las estrategias que debe desarrollar un lector competente a la hora de ejercer la tarea del comentario de texto, puesto que allí tiene un cometido doble: captar el significado del texto a través de la reconstrucción del contenido coherente de su mensaje en relación con la situación y función comunicativas ligadas a la intención del autor, y dotar de sentido al texto a través de la interpretación crítica y personal que reporta el comentario del lector. Las propuestas aportadas al respecto proceden de los múltiples seminarios impartidos por M^a Teresa Caro Valverde en relación con el

desarrollo de la competencia lectora implicada en la realización de comentarios críticos personales por parte del alumnado que se presenta a la Prueba de Acceso a la Universidad de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura, de los cuales da cuenta la publicación del libro *Comentario de texto fácil para Bachillerato y acceso a la Universidad* (Caro y González, 2012).

Se propone una delimitación de las estrategias funcionales del lector competente referidas al reconocimiento de los siguientes aspectos textuales:

- El género o tipología textual.
- La estructura del texto.
- Los marcadores de cohesión textual.

Igualmente propone una delimitación de las estrategias cognitivas del lector competente referidas a los siguientes aspectos:

- El objetivo de lectura y la metacognición lectora.
- El acto de centrar la atención, de sintetizar y de verificar la hipótesis de lectura a través de subrayados y guías de lectura de la enunciación del tema central y de la comprobación de su lógica.
- La interpretación del sentido del texto con la habilidad verbal del diálogo personalizado entre sus contenidos y el mundo del lector.

El comentario de texto es un tipo de tarea donde pueden ser ejercidos satisfactoriamente todos los requisitos estratégicos que delimita PISA 2012, incluido el digital siempre y cuando en las actividades previas o complementarias al ejercicio de lectura del texto que va a ser comentado se demanda que los alumnos realicen búsquedas de documentación sobre el tema. Pero, entre todos, el que promociona rotundamente es el compromiso ético-social del lector. Sirva como argumento lo expresado en la mencionada Guía: “Ante un texto que refleja problemas humanos reales de honda preocupación social, el lector no puede permanecer indiferente, antes bien debe comprometerse estimando su impacto en sí mismo y en su comunidad y mostrando iniciativas para reaccionar ante ello” (Caro y González, 2012, p. 21).

En suma, este estudio ha delimitado las estrategias funcionales del lector competente referidas al reconocimiento del género o tipología textual, de la estructura textual y de los marcadores de cohesión textual. Igualmente ha delimitado las estrategias cognitivas del lector competente referidas, en primer lugar, al objetivo de lectura y la metacognición lectora; en segundo lugar, al acto de centrar la atención, de sintetizar y de verificar la hipótesis de lectura a través de subrayados y guías de lectura de la enunciación del tema central y de la comprobación de su lógica; y en tercer lugar, de la interpretación del sentido del texto con la habilidad verbal del diálogo personalizado entre sus contenidos y el mundo del lector.

Referencias bibliográficas

- Alonso, J. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y aprendizaje*, 31-32, 5-19.
- Arándiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *LIBERABIT*. Lima (Perú) 11, 49-61.
- Caro, M. T. y González, M. (2012). *Comentario de texto fácil para Bachillerato y acceso a la Universidad*. Madrid: Espasa.
- Cuevas, A. y Vives, J. (2005). La competencia lectora en el estudio PISA. Un análisis desde la alfabetización en información. *Anales de documentación*, 8, 51-70.
- Escudero, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: una ventaja hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7 (4), 1-32.
- García, J. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Le Ny, J. F: & Kintsch, W. (Eds.). (1982). *Language and comprensión*. North-Holland Publishing, Company.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector (El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector)*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- Mendoza, A. (Coord.) (2012). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro.
- OCDE (2009). *Pisa 2009. Marco de evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y lectura*. Madrid: MEC. Recuperado de <http://www.educacion.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/notas/2010/20101207-pisa2009-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b806ea35a>
- OCDE (2013). *Marcos y pruebas de evaluación PISA 2012. Matemáticas, Lectura y Ciencias*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Pérez, M J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación, núm. extraordinario*, 121-138.
- Pérez, P. (2008). La comprensión lectora y la competencia en comunicación lingüística en el nuevo marco curricular: algunas claves para su desarrollo. *CEE. Participación Educativa*. 8 de julio, pp. 41-56.
- Pujals, G., Romea, C y Rodríguez, L. (2012). La comprensión lectora, una competencia fundamental para la adquisición de aprendizajes y la transferencia de conocimientos. En M. Navarro Pablo (coord.). *Selección, desarrollo y evaluación de competencias en Didáctica de la lengua y la Literatura* (pp. 578-592). Sevilla-Universidad de Sevilla.
- Sanz, A. (2005). La lectura en el proyecto PISA. *Revista de Educación, núm. Extraordinario*, 95-120.
- Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura*. México: Trillás
- Sperber, D. & Wilson, D. (1994). *La relevancia*. Madrid: Visor.
- Spiro, R.J.; Bruce, B. C., Brewer, W. F. (1980). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N. J.: LEA.
- Weiss, J. (1980). *À la recherche d'une pédagogie de la lecture*. Berne: Peter Lang.
- Zabaleta, V. (2008). La competencia lectora en los programas nacionales e internacionales de evaluación educativa. *Orientación y sociedad*, 8, 1-20.

RESPONSABILIDAD, CREENCIAS IMPLÍCITAS DE HABILIDAD, COMPETENCIA MOTRIZ Y MOTIVACIÓN EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Fulgencio Jiménez Franco, José Antonio Vera Lacárcel

(Universidad de Murcia)

Introducción

La cesión de responsabilidad en el área de educación física ofrece al alumnado la posibilidad de que desde sus decisiones presente la percepción que tiene de sus experiencias, dotándole de capacidad de decisión para dirigir su conocimiento hacia lo que cree que son sus posibilidades motrices (Moreno Murcia y Vera Lacárcel, 2008). Diferentes autores (Gutiérrez y Vivó, 2005; Gould y Carson, 2008; Hellison, 2003; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000) han señalado el valor educativo del deporte en el desarrollo psicosocial del individuo, como medio para la integración social y cultural, considerando que el deporte es un instrumento apropiado para enseñar a todas las personas, pero sobre todo a los más jóvenes, virtudes y cualidades positivas como, lealtad, afán de superación, justicia, convivencia, respeto, compañerismo, trabajo en equipo, disciplina y responsabilidad (Escartí, Pacual y Gutiérrez, 2005).

El desarrollo personal y social de los chicos y chicas preocupa en el ámbito educativo, social y psicológico, por lo que se han propuesto diferentes programas basados en la responsabilidad (Escartí et al., 2005; Hellison y Martinek, 2006; Martinek, Mclaughlin, y Schilling, 1999; Vera, 2007), demostrando que la intervención a través de programas de actividad físico-deportiva promueve la responsabilidad personal y social, así como la percepción del alumnado de un clima de aula basado en el progreso en la tarea y las estrategias utilizados por el profesorado para el mantenimiento de la disciplina. Además, Belando, Ferriz-Morell y Moreno Murcia (2012) proponen la conveniencia de iniciar a edades tempranas programas de responsabilidad, para que padres, educadores y alumnado se involucren en el desarrollo de

conductas responsables. Según Escartí, Buelga, Gutiérrez y Pascual (2009), el programa de responsabilidad personal y social (TPSR) desarrolla capacidades personales y sociales y la responsabilidad tanto en el deporte como en la vida. El núcleo central del TPSR es potenciar la trayectoria vital de desarrollo del joven, potenciando la percepción de competencia. En este sentido, la cesión de responsabilidad constituye el eje central en el desarrollo de la conducta del alumnado (Belando et al., 2012).

Del mismo modo, Li y Lee (2004) señalan que las creencias implícitas de habilidad también influyen de manera muy importante en el comportamiento de las personas, así como en su responsabilidad en el entorno social. A partir de la motivación que el alumnado tiene durante la práctica física-deportiva se va a conocer su propio concepto de habilidad. Las creencias implícitas de habilidad se basan en la comprensión por parte de las personas de las diferencias entre capacidad y esfuerzo. En este sentido, se establecen dos tipos de creencias implícitas de habilidad deportiva. Una habilidad que puede modificarse y ser mejorada a través del esfuerzo y el aprendizaje, denominada creencia incremental y una creencia de entidad que considera la habilidad como algo estable, no susceptible de mejora. Los jóvenes pueden poseer creencias implícitas de habilidad tanto incrementales como de entidad, (Moreno Murcia, Sicilia, González-Cutre y Cervelló, 2006).

Algunas investigaciones (Moreno Murcia et al., 2006; Xiang, Lee y Shen, 2001) han destacado diferencias entre las creencias implícitas de habilidad según el sexo. Los chicos revelaban mayor creencia de habilidad incremental que las chicas aunque no se encontraron diferencias significativas. Las creencias incrementales de habilidad muestran mayores índices de motivación intrínseca que las creencias de entidad. La creencia por parte del alumnado de que su habilidad es mejorable con esfuerzo, le permite disfrutar de la práctica. Sin embargo, la creencia de que la habilidad es estable provoca en los deportistas sentimientos de frustración y desmotivación al no alcanzar resultados satisfactorios, lo que afecta a la percepción de competencia.

A este respecto, parece que la competencia percibida que concibe cada individuo influye en la conducta. Los sentimientos hacia uno mismo determinan el desarrollo del autoconcepto motriz. Uno de los mayores predictores de éste

es la percepción de competencia (Moreno Murcia, Cervelló, Vera Lacárcel y Ruiz, 2007). De este modo, cuando se favorecen resultados positivos durante la participación en actividades físicas, el sentimiento de competencia percibida no se ve frustrado y se consigue una importante influencia sobre la motivación. Los niños que se perciben más competentes en la actividad física desarrollan más motivación intrínseca.

Algunas investigaciones (Moreno Murcia y Vera Lacárcel, 2008; Moreno Murcia, Vera Lacárcel y Cervelló, 2009) han señalado que la percepción de competencia entre chicos y chicas presenta como resultado que la motivación en los varones está determinada por la comparación entre el resto de compañeros, lo que les lleva a tener conciencia y emitir juicios de sus propias limitaciones en la habilidad. Las chicas prefieren la interacción con sus compañeros al dominio de la habilidad, lo que afecta a la percepción de la competencia percibida. De este modo, Moreno Murcia y Vera Lacárcel (2008), destacan el bagaje cultural y social en el que se encuentran chicos y chicas para explicar cómo afecta la percepción de competencia. A este respecto, existe un grupo de investigaciones que encuentran una mayor percepción de competencia en chicos que en chicas.

El objetivo de la investigación fue analizar la relación entre la responsabilidad personal y social, las creencias de habilidad incremental y de entidad, la competencia percibida y la motivación intrínseca, así como, analizar la influencia que el sexo, el gusto por la educación física y la práctica deportiva tiene en estos factores. Para ello, se hipotetiza que la responsabilidad personal y social se relacionará positivamente con la competencia, la motivación intrínseca y la creencia incremental y negativamente con la creencia de entidad y que la creencia incremental, la competencia percibida y la motivación intrínseca predecirán la responsabilidad personal.

Metodología

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 70 estudiantes (38 chicos y 32 chicas) de sexto curso de educación primaria, pertenecientes a dos colegios públicos de

la región de Murcia, situados en pueblos cercanos a la capital y seleccionados intencionalmente por un criterio de proximidad y accesibilidad.

Instrumentos

Escala de Creencias Implícitas sobre la Habilidad, CNAAQ-2. Utilizamos la versión en castellano del instrumento obtenido por González-Cutre et al. (2006). La escala está formada por 12 ítems agrupada en dos factores, seis de los cuales medían la creencia incremental (e. g. "Para tener éxito en deporte, necesitas aprender técnicas y destrezas y entrenarlas regularmente") y seis la creencia de entidad (e. g. "Tienes un determinado nivel de habilidad en deporte y no puedes hacer mucho por mejorarlo"). Las respuestas a dicho cuestionario eran cerradas y respondían a una escala Likert de 5 puntos, (1) *totalmente en desacuerdo*, hasta (5) *totalmente de acuerdo*. La fiabilidad del factor creencia de entidad es de .44, se ha eliminado por ser demasiado baja según lo expuesto por Nunnally y Bernstein (1994). Los ítems estaban precedidos por la frase "Tus creencias sobre la habilidad en deporte son...".

Escala de Motivación Intrínseca. Se empleó la versión en castellano del instrumento de la *Intrinsic Motivation scale del Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire* (Moreno Murcia., Cervelló., y Martínez, 2007). Esta escala de motivación intrínseca se compone de cuatro ítems. Ejemplos de los ítems de esta escala son: "Disfruto en las clases de Educación Física", y "Las clases de Educación Física son divertidas". Se les pidió a los alumnos que respondiesen en un rango de 6 puntos, desde (1) *totalmente en desacuerdo*, hasta (6) *totalmente de acuerdo*. Los ítems estaban precedidos por la frase "En las clases de Educación Física...".

Escala de Competencia Percibida. Se utilizó la versión en castellano del Children Physical Self-Questionnaire (C-PSQ) por Moreno Murcia et al. (2007). Esta escala sobre la competencia percibida consta de 10 ítems. Ejemplos de algunos ítems son: "Soy muy bueno/a en casi todos los deportes" y "Cuando se trata del aspecto físico, no siento mucha confianza en mí mismo". Los sujetos deben responder en una escala Likert desde el 0 *totalmente en desacuerdo*, hasta el 10 *totalmente de acuerdo*. Los ítems estaban precedidos por la frase "En tu capacidad física y el deporte...".

Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social. Se utilizó el cuestionario de responsabilidad personal y social (PSRQ) de Escartí, Gutiérrez., y Pascual. (2011). Este cuestionario consta de 14 ítems, distribuidos en dos factores: Responsabilidad Social (siete ítems, e. g. "Respeto a los demás"), Responsabilidad Personal (siete ítems, e. g. "Participo en todas las actividades"). Los sujetos deben responder en una escala Likert de 6 puntos, desde (1) *totalmente en desacuerdo*, hasta (6) *totalmente de acuerdo*. Los ítems estaban precedidos por la frase.

Procedimiento

El permiso para la investigación fue dado por el Jefe de Estudios y el maestro de educación física. Los cuestionarios se pasaron al comienzo de una sesión sin la presencia en el aula del docente de educación física. El investigador principal explicó al alumnado el objetivo de la investigación, la forma de cumplimentar los cuestionarios. Se informó del anonimato de las respuestas y de que la participación era voluntaria. La duración en la cumplimentación de los cuestionarios fue de 15 minutos. Se solventaron todas las dudas que pudieran surgir durante el proceso de cumplimentación. Una vez rellenos los cuestionarios se procedió a la recogida individual de los mismos, repasándolos para que ningún ítem quedara en blanco.

Análisis de los datos

Se llevó a cabo un estudio correlacional considerando como variable dependiente la creencia incremental, la responsabilidad personal y social, la competencia y la motivación intrínseca y como variables independiente, el sexo, el gusto por la educación física, y la práctica deportiva en horario extraescolar bajo dos condiciones de respuesta, para lo cual se analizó en primer lugar si existía asociación o no entre diferentes variables objeto de estudio. La evaluación de las condiciones de parametricidad se comprobó mediante la prueba de Kolmogorow-Smirnov que puede ayudarnos a conocer si los datos de las variables tienen una distribución normal o no. En segundo lugar, para la comprobación de la homogeneidad de varianzas se utilizó la prueba de Levene.

Una vez comprobadas las restricciones de las variables, se aplicaron diferentes pruebas estadísticas. Se utilizó el alfa de Cronbach para evaluar la consistencia interna de los factores. Se calcularon las medias y desviaciones de todos los factores, se realizó una prueba de correlaciones bivariadas, una prueba t de Student para dos muestras independientes y de este modo, comprobar la media de las variables para dos grupos de casos (sexo, gusto por la educación física, y horas de práctica deportiva semanal) verificando si las varianzas de la variables dependientes que se comparan son o no aproximadamente iguales y se respeta la homogeneidad. Por último, un análisis de regresión lineal, con el fin de comprobar los posibles predictores que determinan la responsabilidad personal en la clase de educación física en alumnado de sexto curso de educación primaria. Los resultados que se presentan a continuación son los más destacados en cada uno de los análisis.

Resultados

Análisis preliminar

Se realizó una prueba de normalidad, considerando como variables dependientes la responsabilidad personal y social, las creencias implícitas de habilidad, la percepción de competencia y la motivación intrínseca. No se encontraron diferencias significativas en cada uno de los factores analizados. Responsabilidad personal ($p = .455$), responsabilidad social ($p = .326$), creencia incremental ($p = .273$), creencia de entidad ($p = .147$), competencia ($p = .546$) y motivación intrínseca ($p = .172$).

Posteriormente, Se aplicó la prueba de Levene considerando como variable independiente el gusto por la educación física y como variables dependientes las descritas anteriormente. El estadístico fue $p > .05$ por lo que se asumen varianzas iguales. En este sentido, los requisitos de normalidad y homogeneidad de varianza se cumplen por lo que recurrimos a pruebas estadísticas paramétricas.

Análisis de correlaciones bivariadas

La responsabilidad personal se relaciona positiva y significativamente con la competencia y la motivación intrínseca mientras la creencia incremental y la

percepción de competencia lo hace positiva y significativamente con la motivación intrínseca (ver tabla 1). En relación a la media de las variables, la media más alta es la motivación intrínseca seguida de la competencia percibida y la más baja la creencia incremental seguida de la responsabilidad personal.

Tabla 1. *Análisis de correlaciones bivariadas de todas las variables*

	α	M	DT	1	2	3	4	5
1. R Personal	.66	5.09	.43	-	.35*	.12	.37**	.46**
2. R. Social	.78	5.24	.71	-	-	.07	-.11	.02
3. C. Incremental	.65	4.24	.71	-	-	-	.23	.39*
4. Competencia	.76	5.65	1.42	-	-	-	-	.42**
5. Motivación	.70	6.57	.57	-	-	-	-	-

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$

Análisis según el gusto por la educación física, el sexo, la práctica y la frecuencia de práctica deportiva

La comprobación de las diferencias en función del gusto por la educación física y de la práctica deportiva extraescolar en la puntuación de algunas variables dependientes mostró valores significativos, no encontrando diferencias para el sexo y la frecuencia de práctica. El estadístico fue mayor de .05 por lo que se asumen varianzas iguales, existiendo diferencias significativas en cuanto al gusto por la educación física y la práctica deportiva, debido a que la significación bilateral es menor de .05, lo cual, está influyendo en la creencia incremental, la percepción de competencia y la motivación intrínseca, en el caso del alumnado que más le gusta la educación física y en la responsabilidad social, en el caso del alumnado que declara practicar actividad deportiva en horario extraescolar.

Tabla 2. Análisis según el gusto por la educación física, la práctica deportiva y el sexo

¿Te gusta la EF?		M	t	gl	F	p
<i>R. personal</i>	<i>si</i>	5.10	.698	69	.917	.125
	<i>no</i>	5.04				
<i>R. social</i>	<i>si</i>	5.11	.110	69	.653	.207
	<i>no</i>	4.01				
<i>C. incremental</i>	<i>si</i>	4.28	2.76	69	4.88**	.006
	<i>no</i>	3.14				
<i>Competencia</i>	<i>si</i>	6.34	2.32	69	5.76**	.010
	<i>no</i>	5.29				
<i>Motivación</i>	<i>si</i>	6.60	2.09	69	4.01**	.005
	<i>no</i>	5.37				
¿Prácticas deporte?						
<i>R. social</i>	<i>si</i>	5.22	2.13	69	2.93*	.045
	<i>no</i>	4.12				
<i>C. incremental</i>	<i>si</i>	5.09	.798	69	.764	.204
	<i>no</i>	4.87				
<i>Competencia</i>	<i>si</i>	6.15	.567	69	.547	.376
	<i>no</i>	5.45				
<i>Motivación</i>	<i>si</i>	6.32	.378	69	.869	.489
	<i>no</i>	5.75				
Sexo del alumnado						
<i>R. social</i>	<i>chicas</i>	5.22	.371	69	.327	.174
	<i>chicos</i>	4.12				
<i>C. incremental</i>	<i>chicas</i>	4.07	.198	69	.186	.525
	<i>chicos</i>	4.54				
<i>Competencia</i>	<i>chicas</i>	5.95	.471	69	.373	.179
	<i>chicos</i>	6.58				
<i>Motivación</i>	<i>chicas</i>	6.56	.375	69	1.01	.076
	<i>chicos</i>	6.93				

Análisis de regresión

Se realizó un análisis de regresión lineal múltiple (ver tabla 3) considerando cómo variables independientes la creencia incremental de habilidad, la percepción de competencia y la motivación intrínseca sobre la responsabilidad personal. El análisis mostró que la percepción de competencia y la motivación intrínseca predijeron positivamente la responsabilidad personal, la varianza explicada fue del 25%.

Tabla 3. *Análisis de regresión lineal múltiple de la responsabilidad personal según la creencia incremental, la competencia y la motivación intrínseca*

Responsabilidad personal	B	Error típico	β	t	R^2
					25**
C Incremental	.08	.07	.27	1.44	
Competencia	.04	.03	.20	2.79**	
Motivación	.28	.10	.36	2.57*	

Nota: * p < .05; ** p < .01

Discusión y conclusiones

El objetivo de la investigación fue analizar la relación entre la responsabilidad personal y social, las creencias de habilidad incremental y de entidad, la competencia percibida y la motivación intrínseca, así como, la influencia que el sexo, el gusto por la educación física y la práctica deportiva tenía en estos factores. La responsabilidad personal se relacionó positivamente con la creencia incremental, la competencia y la motivación intrínseca, mientras la responsabilidad social no presentó relaciones significativas. La falta de fiabilidad del factor creencias de entidad impidió analizar las relaciones negativas que se habían hipotetizado. Los resultados obtenidos se encuentran en relación con otros estudios (Goudas, Dermizaki y Bagiatis, 2000; Hassandra, Goudas y Chroni, 2003) que han señalado que un estilo de enseñanza que suministra a los estudiantes la oportunidad de elegir y tomar decisiones hace la participación más agradable y tiene efectos positivos sobre la motivación intrínseca del alumnado. En relación a ello, Escartí, Pascual y Gutiérrez (2005) exponían que el alumnado que se percibe más competente en la actividad física presenta una motivación intrínseca más elevada. Otras investigaciones (González-Cutre, et al., 2007; Wang y Biddle, 2001) destacan que las creencias incrementales desarrollan una motivación más autodeterminada.

Respecto a la relación de los factores con las variables independientes, el alumnado que le gustaba más la educación física obtuvo puntuaciones más elevadas respecto a la creencia incremental de habilidad, la competencia y la motivación intrínseca que el alumnado que no le gustaba la educación física.

Estos resultados están en concordancia con los encontrados por Hellín, Moreno y Rodríguez (2006) donde la satisfacción por la práctica deportiva hacía que el alumnado se percibiera más competente. En relación a la práctica deportiva, el alumnado que practicaba deporte en horario extraescolar se percibía más responsable socialmente. Parece que el alumnado aprende a desarrollar de modo gradual valores sociales como el respeto a los sentimientos y derechos de los demás, la empatía y la sensibilidad social (Escartí et al., 2009). A pesar de ello, estos resultados debe ser interpretados con cautela debido a que otras investigaciones han señalado que los efectos positivos que la práctica deportiva tiene, están en relación a variables motivacionales y pedagógicas, por lo que pueden balancear el tipo de conductas (Fernández del Río, Méndez-Giménez, Cecchini y González de Mesa, 2012) Por otro lado, no se encontraron diferencias significativas en el sexo del alumnado, en la misma línea que no fueron significativas las encontradas por otras investigaciones (Moreno et al., 2006; Xiang, Lee y Shen, 2001).

El análisis de regresión reveló que la competencia y la motivación intrínseca predecían la responsabilidad personal verificando sólo parte de la hipótesis inicial, debido a que la creencia incremental no fue predictora. Estos resultados refuerzan la hipótesis de que la percepción de competencia y la motivación intrínseca contribuyen al desarrollo de conductas consideradas positivas socialmente como es el caso de la responsabilidad personal.

El estudio presenta como conclusión que la adherencia a la práctica deportiva no sólo parece tener relación con sujetos que se perciben competentes y motivados si no que las normas que son inherentes a la participación deportiva permiten comprender mejor el valor de la responsabilidad y aceptar el compromiso que supone jugar con unas reglas concretas.

Referencias bibliográficas

Belando, N., Ferriz-Morell, R., Moreno-Murcia, J.A. (2012). Propuesta de un modelo para la mejora personal y social a través de la promoción de la

- responsabilidad en la actividad físico-deportiva. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 29 (8), 202-222.
- Escartí, A., Pascual, C., y Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- Escartí, A., Buelga, S., Gutiérrez, M., y Pascual, C. (2009). El desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte: el programa de responsabilidad personal y social. *Revista de psicología general y aplicada*, 62, 45-52.
- Escartí, A., Gutiérrez, M. y Pascual, C. (2011). Propiedades psicométricas de la versión española del Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social en contextos de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 1 (20), 119-130.
- Gould, D. y Carson, S. (2008). Life skills development through sport: Current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1 (1), 58-78.
- González-Cutre, D., Martínez Galindo, C., Alonso, N., Cervelló, E., Conte, L., y Moreno, J. A. (2007). Las creencias implícitas de habilidad y los mediadores psicológicos como variables predictoras de la motivación autodeterminada en deportistas adolescentes. En Castellano, J. y Usabiaga, O. (Eds.), *Investigación en la Actividad Física y el Deporte II* (pp. 407-417). Vitoria: Universidad del País Vasco.
- Gutiérrez, M., y Vivó, P. (2005). Enseñando razonamiento moral en las clases de educación física escolar. *Motricidad*, 14, 1-22.
- Hassandra, M., Goudas, M., Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 211-223.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D., y Martinek, T. (2006). Social and individual responsibility programs. En D. Kirk, D. McDonald y M. O'Sullivan (Eds), *The handbook of physical education* (pp. 610-626). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Li, W., y Lee, A. (2004). A review of conceptions of ability and related motivational constructs in achievement motivation. *Quest*, 56, 439-461.
- Nunnally, J. C., y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Martinek, T., Mclaughlin, D., y Schilling, T. (1999). Project Effort: Teaching responsibility beyond the Gym, 70(6), 59-65.
- Moreno, J. A., Sicilia, A., González-Cutre, D., y Cervelló, E. (2006). Creencias implícitas de habilidad en la actividad física y el deporte. *European Journal of Human Movement*, 17, 55-68.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., Vera, J. A., y Ruiz, L. M. (2007). Physical Self-Concept of Spanish Schoolchildren: Differences by Gender, Sport Practice and Levels of Sport Involvement. *Journal of Education and Human Development*, 2 (1), 1-17.
- Moreno, J. A., Cervelló, E. M., y Martínez, A. (2007). Measuring self-determination motivation in a physical fitness setting: validation of the Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire-2 (BREQ-2) in a Spanish sample. *The Journal of Sport Medicine and Physical Fitness*, 47(3), 366-378.
- Moreno, J. A., y Vera, J. A. (2008). Un estudio experimental de las diferencias por género en la percepción de competencia a partir de la cesión de responsabilidad en las clases de educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(8), 1-10.
- Moreno, J. A., Vera, J. A. y Cervelló, E. (2009). Efectos de la cesión de responsabilidad de la evaluación en la motivación y la competencia percibida en el aula de educación física. *Revista de Educación*, 348, 423-440.
- Seligman, M. E. P., y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Vera-Lacárcel, J. A. (2007). Evaluación participativa y responsabilidad en educación física. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.

Wang, C. K. J., y Biddle, S. J. H. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 1-22.

Xiang, P., Lee, A., y Shen, J. (2001). Conceptions of ability and achievement goals in physical education: Comparisons of American and Chinese students. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 348-365.

VALIDACIÓN DEL PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL “9 MESES, 9 EMOCIONES”

Victoria María Navarro Mateos

(Universidad de Murcia)

Introducción

Esta investigación surge por el interés suscitado por todo lo que rodea al concepto de Inteligencia Emocional (IE) en la actualidad. Hay quien conoce el término pero no sabe lo que significa, algunos se lo atribuyen a Goleman, otros no saben cómo educar la IE con sus alumnos/as, etc. Pues debido a toda la problemática y al desconocimiento que ha surgido alrededor de este tema nos planteamos investigar sobre ello. El objetivo de esta investigación es comprobar la eficacia de la enseñanza de las habilidades de la IE en la mejora del rendimiento académico, estudiar el perfil en Inteligencia Emocional autopercebida de los participantes y la relación entre inteligencia, IE autopercebida y rendimiento académico de los participantes, así como ver la posible existencia de diferencias en Inteligencia Emocional autopercebida y en rendimiento académico entre el grupo control y el grupo experimental de este estudio.

Durante la última década se ha dado mucha importancia a la educación de las emociones, provocando que se realicen multitud de investigaciones en el ámbito de la IE. Estos estudios se han centrado en el ámbito clínico, psicológico y educativo, y por la naturaleza de la investigación nos centramos en el ámbito educativo. Las investigaciones experimentales sobre la IE en el ámbito educativo han evaluado aspectos como (Trujillo & Rivas, 2005):

- La percepción de emociones
- La identificación de emociones y su relación positiva con la empatía
- La emoción como facilitadora del pensamiento
- Las relaciones entre la tarea y la emoción

- El conocimiento emocional
- La regulación de emociones

Las investigaciones pretenden mostrar a los docentes los modelos de IE que existen, sus características, cómo se desarrolla, así como las investigaciones experimentales realizadas con alumnos en España y en todo el mundo, que nos aportan información sobre cómo influye la IE al rendimiento académico, a la vida diaria, etc.

Entre estos estudios no existen muchos que detallen programas adecuados para el desarrollo de la IE en alumnos de Educación Infantil y Primaria, por ello en esta investigación pretendemos evaluar un programa de desarrollo de la IE y analizar si influye positivamente en el rendimiento académico de los alumnos.

Cada vez está más reconocida la importancia de la IE en la vida de las personas, por ello los maestros y profesores están interesados en conocer los factores que influyen en la IE de los alumnos, para poder desarrollarla en sus aulas. Los diferentes profesionales que constituyen el sistema educativo, han comprendido la importancia del desarrollo emocional de sus alumnos y en su propio quehacer diario por lo que reclaman la necesidad de promover el desarrollo de los niños a nivel académico y también desarrollar las competencias emocionales y sociales de éstos (Greenberg et al., 2003, citado en Fernández-Berrocal & Extremera, 2005).

Resaltar que el problema que pretendemos abordar en este estudio es la validación de un programa de Inteligencia Emocional que se ha elaborado en un centro concertado de Murcia.

Antes de profundizar en la investigación debemos de recordar la definición de Inteligencia Emocional “Es la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer & Salovey, 1997, p. 10, citado en Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Aunque el nuevo vocablo no tuvo mucha importancia hasta que cinco años después Daniel Goleman (1995) lo popularizó con su libro Inteligencia Emocional al convertirse en best seller mundial. Para él “la IE incluye

autocontrol, entusiasmo, persistencia y la habilidad para motivarse a uno mismo... hay una palabra pasada de moda que engloba todo un abanico de destrezas que integran la IE: el carácter” (1995, p. 28, citado en Trujillo & Rivas, 2005, p. 20).

Otros autores definen la IE aportándole nuevos matices al término. Para Bar-On la “IE es un conjunto de capacidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen para afrontar exitosamente presiones y demandas ambientales” (1997, p. 14, citado en Trujillo & Rivas, 2005, p. 20). Según Oriolo, Robert y Cooper la “IE es el instrumento para conocer al ser humano íntegramente” (2001, citado en Trujillo & Rivas, 2005, p. 20).

Otra definición que tiene mucha repercusión es la ofrecida por Petrides y Furnham (2000), quienes entienden la IE como rasgo, en concreto como “una constelación de disposiciones comportamentales y autopercepciones pertenecientes a las capacidades propias para reconocer, procesar y utilizar las informaciones con carga emocional” (Petrides & Furnham, 2000 cfr. Ferrando, 2006, p. 180).

Sin embargo, Fernández-Berrocal la entiende como una capacidad que se desarrolla, en concreto como “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, a partir de la percepción, comprensión y regulación” (2002, citado en Trujillo & Rivas, 2005, p. 20).

“El concepto de IE nació de la necesidad de responder al interrogante: ¿por qué hay personas que se adaptan mejor que otras a diferentes situaciones de la vida diaria?” (Trujillo & Rivas, 2005, p. 13) y ante esta pregunta se investigó la naturaleza del constructo de inteligencia, con la intención de conocer si está compuesto solo por el CI o por si al contrario la inteligencia está compuesta por diversos tipos de inteligencias como afirma Howard Gardner (Gardner, 1983, 1987). Quien establece que los seres humanos están compuestos por siete tipos de inteligencias, independientes las unas de las otras, aunque estrechamente relacionadas. Las siete inteligencias que define son: inteligencia social, (formada por la inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal), inteligencia musical, inteligencia cinestésica-corporal, inteligencia visual-espacial, inteligencia verbal-lingüística, inteligencia lógico-matemática. En

estudios posteriores el autor incluye la inteligencia naturalista al repertorio de inteligencias.

Todos estos estudios de los diferentes autores resaltan que como docentes debemos ser conscientes de la importancia de la educabilidad de las emociones, ya que como indican Patti, Brackett, Ferrándiz y Ferrando (2011), la IE ayuda a tener relaciones más positivas con los iguales y a mejorar la red social personal.

Bisquerra define lo que para él constituye la educación emocional “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende desarrollar el conocimiento sobre las propias emociones y las de los demás con objeto de capacitar al individuo para que adopte comportamientos que tengan presente los principios de prevención y desarrollo humano” (Bisquerra, 2000, citado en Bisquerra et. al, 2012).

La IE mejora las relaciones interpersonales, por lo que desde pequeños se debe desarrollar esta dimensión de la persona de manera que formemos a alumnos en todas las dimensiones de su personalidad (Patti, Brackett, Ferrándiz & Ferrando, 2011).

Los objetivos generales de la educación emocional según Álvarez, Bisquerra, Fita, Martínez y Pérez, (2000, p. 587) se resumen en ocho:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones como aspecto importante del autoconcepto.
- Identificar las emociones de los demás de cara a facilitar unas mejores relaciones interpersonales.
- Desarrollar la habilidad para controlar y canalizar de forma apropiada las propias emociones.
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas intensas (ira, miedo, estrés, depresión, etc.).
- Desarrollar la habilidad para experimentar emociones positivas (alegría, humor, amor, felicidad) y generarlas de forma consciente y voluntaria.

- Desarrollar la Inteligencia Emocional y las competencias emocionales consecuentes.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.

Hay que enseñar a los alumnos y alumnas a gestionar sus propias emociones para poder aprender más y mejor sin olvidarnos de que somos seres sociales y que necesitamos de las habilidades para relacionarnos con los que nos rodean. Puesto que un déficit de aprendizaje social y emocional puede provocar dificultades en el sistema educativo.

El objetivo principal de la investigación es estudiar la eficacia del programa de IE “9 meses 9 emociones” que se ha elaborado en un centro concertado de Murcia capital, así como evaluar si existen diferencias entre la IE y el rendimiento académico de los alumnos que han recibido el programa y los alumnos de otro centro educativo que no han recibido ningún programa de desarrollo de la inteligencia emocional.

Metodología

La investigación se enmarca dentro de un diseño cuasi-experimental con grupo control y experimental, con posttest único y grupos no equivalentes. La investigación comparará el posttest del grupo experimental y el del grupo de control para establecer si existen o no diferencias en inteligencia emocional autopercebida y rendimiento académico de aquellos alumnos que han recibido un programa de desarrollo de inteligencia emocional y aquellos alumnos/as que no lo han recibido, una vez controlada la inteligencia psicométrica de los participantes.

La muestra de participantes está compuesta por 94 estudiantes de dos colegios de Murcia capital ubicados en la misma zona geográfica, con edades comprendidas entre 8 y 10 años ($M= 8.90$, $DT= .660$), de los cuales el 56.4 % son niñas. De ellos el 43.6% son alumnos de 3º de Educación Primaria y el resto están escolarizados en 4º de Educación Primaria. Del total de la muestra el 66% forma el grupo experimental y el 34% el grupo de control.

El grupo experimental está formado por 62 alumnos con edades que oscilan entre 8 y 10 años ($M= 8.84$, $DT= .610$), de los cuales el 61.3% son niñas. De la muestra del grupo experimental el 41.9% son alumnos de 3º de Educación Primaria y el 58.1% están cursando 4º de Educación Primaria.

Con respecto al grupo control, sus edades oscilaron entre 8 y 10 años ($M= 9.03$, $DT= .740$), el cual está formado por 32 alumnos y alumnas, de los cuales el 46.9% son niñas. De ellos el 53.1% de los alumnos son de 4º de Educación Primaria y el resto están escolarizados en 3º de Educación Primaria.

Finalmente, hemos de destacar que los participantes constituían una muestra con un nivel socioeconómico medio y un nivel cultural de tipo medio-alto y que la selección se realizó mediante un procedimiento de carácter incidental.

Los instrumentos que hemos utilizado para la investigación son el test de inteligencia Factor “G” (Cattell, & Cattell, 1994) escalas 2 y 3 y el cuestionario EQ-i: YV (Bar-On & Parker, 2000).

Programa de IE “9 meses, 9 emociones”

El programa de IE desarrollado durante el curso académico 2012/13 en el centro concertado de Murcia capital, mencionado anteriormente, trabaja las emociones y los sentimientos en todos los cursos de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria del centro. La secuencia de emociones trabajadas ha sido: ilusión, seguridad, amistad, libertad, aceptación, ira, tristeza, optimismo y alegría.

Todos los docentes del centro han recibido formación en educación emocional a través de charlas de expertos en la materia. Además, debemos resaltar que la directora del centro y la jefa de estudios han visitado un centro pionero en educación emocional ubicado en Barcelona. Ya que, para favorecer la educación emocional de los alumnos desde las edades más tempranas, es necesario favorecer la educación emocional del propio profesorado (Obiols, 2005).

El programa ha sido diseñado por varias docentes del centro, bajo la supervisión de la directora y la jefa de estudios, para lo que ha sido necesario

como expone Obiols (2005) en su artículo, facilitar un tiempo de coordinación entre los docentes que intervienen en el programa.

Para la aplicación del programa planifican una secuencia de objetivos y contenidos a desarrollar, los cuales se trabajan mediante la realización de unas actividades grupales e individuales planificadas para el trabajo de la emoción o sentimiento. Cada emoción es trabajada un día a la semana durante un mes.

La evaluación se realiza mediante el análisis de las actividades realizadas y de los resultados observados en los alumnos a lo largo del desarrollo del programa como expresión de emociones en situaciones cotidianas, mejoras en el comportamiento y en el rendimiento de los alumnos, etc.

Las actividades realizadas son muy variadas, desde lectura de cuentos, visionado de películas que transmitan las emociones o sentimientos que se pretenden trabajar, hasta actividades de identificación y reconocimiento de emociones en ellos mismos y en los demás. Ya que es muy importante saber identificar lo que sentimos en cada momento y en cada situación, como también reconocer las emociones en los que nos rodean.

En diciembre, por ejemplo, se trabajó la alegría con las siguientes actividades: collage de la alegría, audición de canciones, mural colaborativo, el “Himno de la alegría” y la poesía “La pócima de la alegría”.

En el desarrollo del programa de Inteligencia Emocional se trabajaron los siguientes aspectos:

- La identificación y reconocimiento de las emociones positivas y negativas en ellos mismos y en los otros.
- El aprendizaje de las habilidades emocionales.
- El aprendizaje de las habilidades de comunicación.
- La evaluación de las emociones.

Ha habido una gran acogida del programa por parte de los alumnos, provocando una gran motivación en ellos el conocimiento de las emociones y el trabajo de las mismas, lo cual ha resultado también muy motivador para los docentes, por lo que no se descarta su aplicación y mejora en cursos posteriores.

Resultados

Tras la investigación los resultados obtenidos mostraron una media del Factor "G" elevada (CI= 114) en el total de la muestra, y un máximo de 137. La media del rendimiento académico de todas las asignaturas, tanto en el grupo control como en el grupo experimental, es superior a 3 (notable) tanto en el pretest como en el postest y en IE autopercebida la media mayor se ha obtenido en la dimensión estado de ánimo y la media menor en la dimensión inteligencia intrapersonal.

El análisis de diferencias mostró diferencias significativas en la dimensión interpersonal, en el manejo del estrés, en adaptabilidad y en la variable estado de ánimo a favor del grupo experimental tras el análisis de diferencias en el total de las muestras.

El análisis de diferencias según sexo halló diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento postest a favor de las chicas y en la edad a favor de los chicos en el total de la muestra. Mientras que en el grupo experimental se dieron diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento anterior y posterior al desarrollo del programa de IE a favor de las chicas. Y en el grupo control existían diferencias significativas en la variable edad a favor de los chicos.

El análisis que analizaba la IE autopercebida de los participantes según su CI evidenció diferencias significativas en el rendimiento académico pretest y postest a favor del grupo de alta inteligencia.

Discusión y conclusiones

El análisis de los resultados obtenidos nos muestra que los alumnos poseen un gran estado de ánimo o al menos así se perciben ellos y presentan una mayor facilidad para reconocer las emociones en los otros, que en ellos mismos. El estudio también evidencia que los alumnos con un rendimiento superior antes del programa son los que han obtenido un rendimiento mayor después del programa, tanto en el grupo experimental como en el grupo control. La investigación nos indica que los alumnos con un CI más elevado, son los que

obtienen un rendimiento académico superior (Schutte, Malouff, Hall et al., 1998, citado en Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

En el estudio se ha evidenciado que el rendimiento no aumenta por la edad de los participantes y que el alumnado con mayor rendimiento académico no es el que se autopercebe con una mayor inteligencia intrapersonal ni con una mayor adaptabilidad emocional y social.

En cuanto al programa de IE realizado la investigación nos muestra que el grupo que ha recibido el programa posee una mayor IE en todas sus dimensiones (Sotil et al., 2008).

Y en relación a los valores obtenidos en las variables analizadas en el estudio según el sexo en el total de la muestra, las chicas obtienen medias más elevadas en inteligencia intrapersonal, manejo del estrés, estado de ánimo y en el rendimiento pretest y postest. Mientras que los chicos poseen más adaptabilidad e inteligencia interpersonal. Estos resultados se han repetido en el caso del grupo experimental, aunque han variado en el grupo control porque a diferencia de en el total de la muestra, los chicos han obtenido una media superior en el rendimiento postest.

Estos resultados nos muestran que los alumnos con un mayor CI son los que presentan un mayor cociente emocional, lo que nos podría llevar a considerar que como consecuencia de ambos cocientes, han obtenido un mayor rendimiento académico y que como docentes debemos plantearnos si sería adecuado incorporar a las aulas la enseñanza de la educación emocional.

Referencias bibliográficas

Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F. y Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 18, (2), 587-599.

Bar-On, R y Parker, J.D. (2000). *EQ-i: YV. Baron Emotional Quotient Inventory: Youth Version. Technical Manual*. New York: MHS

Bisquerra, R. (Coord.); Punset, E., Mora, F., García Navarro, E., López-Cassà, È., Pérez-González, J. C., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia,

- N. y Planells, O. (2012). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. Cuadernos Faros, (6). Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.
- Cattell, R. B. y Cattell, A. K. S. (1994). *Tests de Factor «g», Escalas 2 y 3*. Madrid: TEA Ediciones, S. A.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6, (2).
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera. N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, (3), 63-93.
- Ferrando, M. (2006). *Creatividad e inteligencia emocional: un estudio empírico en alumnos con altas habilidades*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Gardner, H. (1983/1987). *Frames of mind: The theory of multiples intelligence*. New York: Basic [Traducción castellano, *Estructuras de la Mente. La teoría de las Inteligencias Múltiples*]. México: F.C.E.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Obiols, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Reifop*, 19, (3), 137-152.
- Patti, J., Brackett, M., Ferrándiz, C. y Ferrando, M. (2011). ¿Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados? *Reifop*, 14, (3).
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2000). *On the dimensional structure of emotional intelligence*. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Sotil, A., Ecurra, L., Huerta, R, Rosas, M., Campos, E. y Llaños, A. (2008). Efectos de un programa para desarrollar la inteligencia emocional en alumnos del sexto grado de educación primaria. *lipsi*, 2, (11), 55-65.
- Trujillo, M. M. y Rivas, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar, Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 25, 9-24.

RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CONDUCTA PROSOCIAL EN ALUMNOS DE 3º CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Carmen María Pérez Rojo

(Universidad de Murcia)

Introducción

Las emociones y su influencia en el desarrollo de las personas han suscitado el interés de diferentes campos científicos a lo largo de la historia. Darwin recopiló durante años observaciones sistemáticas sobre cómo las personas y los animales expresan sus emociones. Este trabajo fue plasmado en 1873 en un libro en el que defendió dos ideas fundamentales, que la expresión de las emociones es innata y universal, y que nuestras emociones son producto de la evolución. Sin embargo, ha sido durante los últimos 20 años cuando se ha descubierto el papel fundamental de las emociones en el bienestar de las personas. Aquellas que las perciben, expresan, comprenden y gestionan adecuadamente tienen una vida más plena que las que no son capaces de hacerlo. Por ello, el presente estudio pretende contribuir al conocimiento de esta habilidad, su implicación educativa y la existencia de una relación con la conducta prosocial.

Marco teórico

Concepto de inteligencia emocional y conducta prosocial

John Mayer y Peter Salovey establecieron en 1990 el concepto de inteligencia emocional y lo definieron a través de cuatro habilidades básicas:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un

crecimiento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997, p. 10).

Existen además diferentes modelos teóricos pudiendo distinguir entre modelos de habilidad y modelos mixtos. Los primeros conciben la inteligencia emocional como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento, una habilidad centrada en el procesamiento de la información emocional que unifica las emociones y el razonamiento, permitiendo utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional (Extremera Pacheco & Fernández-Berrocal, 2005). Los segundos conciben la inteligencia emocional como un conjunto de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas. En el ámbito educativo destaca la teoría defendida por Bar-On (2006) que reformula el concepto de inteligencia emocional definiéndolo como un “conjunto interrelacionado de competencias emocionales y sociales, habilidades y facilitadores que determinan cómo efectivamente nos entendemos y nos expresamos, entendemos a los otros y nos relacionamos con ellos, y hacemos frente a las demandas del día a día” (p. 14). Así, la inteligencia emocional y social, sería una matriz multifactorial de competencias emocionales y sociales que influyen sobre la capacidad de reconocer, comprender y manejar las emociones, relacionarse con otros, adaptarse al cambio y resolver problemas de carácter personal e interpersonal (Bar-On, 2006). Por otro lado, en la definición de la conducta prosocial la única controversia se halla en el hecho de la diferenciación entre conducta prosocial y altruismo, o más bien si existe tal diferenciación. En general, llamamos conducta prosocial a los comportamientos llevados a cabo voluntariamente para beneficiar o ayudar a otros, tales como compartir y dar apoyo, y altruismo a aquellos actos prosociales llevados a cabo por motivos internos sin buscar ningún tipo de recompensa (Sánchez-Queija, Oliva & Parra, 2006). En definitiva, la conducta prosocial se describe como aquel comportamiento voluntario que beneficia a otras personas o promueve relaciones armoniosas con los demás, y que se puede subdividir en diez categorías (Romersi, Martínez-Fernández & Roche, 2011): ayuda física, servicio físico, dar, ayuda verbal, consuelo verbal, confirmación y valoración

positiva del otro, escucha profunda, empatía, solidaridad y presencia positiva y unidad.

Marco empírico

Objetivo general

Estudiar la relación existente entre la inteligencia emocional autopercebida y la conducta prosocial en alumnos de 5º y 6º curso de Educación Primaria.

Objetivos específicos

- Estudiar las características de inteligencia emocional y conducta prosocial en alumnos de 3º Ciclo de Educación Primaria.
- Estudiar la relación entre la inteligencia emocional autopercebida y la conducta prosocial.
- Estudiar la inteligencia emocional autopercebida y la conducta prosocial según el sexo de los participantes.
- Estudiar las diferencias en conducta prosocial de los alumnos según el perfil de inteligencia emocional autopercebida.

Procedimiento

Se siguieron cinco fases sucesivas: planificación y preparación del trabajo de investigación, contacto con los centros educativos y obtención de permisos, aplicación de instrumentos de evaluación, análisis de datos y obtención de resultados, y finalmente, discusión y establecimiento de conclusiones.

Participantes y contexto

El grupo de participantes está compuesto por un total de 119 alumnos (45.4% chicos) de 5º y 6º curso de Educación Primaria (3º Ciclo), con edades comprendidas entre los 10 y los 13 años ($M=10.78$, $DT=.772$), pertenecientes a tres colegios públicos del municipio de Archena (Región de Murcia).

Instrumentos de recogida de información

- Inteligencia emocional: *BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV)* o *Inventario de Inteligencia Emocional: versión para adolescentes*

(Bar-On & Parquer, 2000).

- Conducta prosocial: *Prosocial Behavior Scale* o *Escala de Comportamiento Prosocial* (Caprara & Pastorelli, 1993; Del Barrio, Moreno & López, 2001).

Plan de análisis de datos

Los objetivos propuestos requieren de una metodología de carácter descriptivo, correlacional y en algunos casos inferencial. Se llevarán a cabo análisis descriptivos de las puntuaciones obtenidas en las variables del estudio, análisis de correlación entre las variables de inteligencia emocional y conducta prosocial y análisis de diferencia de medias para comprobar la existencia de diferencias en competencia socio-emocional y conducta prosocial según el sexo.

Presentación de los resultados

Análisis descriptivos

A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos, mínimo, máximo, media y desviación típica de las variables objeto de la investigación. Además, se incluyen los coeficientes de asimetría y curtosis para cada variable (ver tabla 1).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las variables objeto de la investigación

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asimetría		Curtosis	
						Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
Intrapersonal	115	6	24	14.6	4.308	.433	.226	-.131	.447
Interpersonal	113	29	48	39.7	4.938	-.154	.227	-.907	.451
Manejo del estrés	109	15	48	35.88	6.053	-.675	.231	1.148	.459
Adaptabilidad	113	15	40	30.29	5.293	-.357	.227	-.002	.451
Estado de ánimo	116	29	56	47.5	6.008	-.971	.225	.587	.446
Total IE	96	121	212	168.64	19.303	-.205	.246	-.028	.488
Ayuda	118	6	12	10.33	1.308	-.706	.223	.233	.442
Confianza	118	4	9	7.69	1.237	-.638	.223	-.482	.442
Simpatía	118	6	9	8.19	.933	-.703	.223	-.782	.442
Control	117	5	13	9.07	1.804	-.014	.224	-.395	.444
Total CP	115	6	25	17.18	3.609	-.591	.226	.277	.447
Edad	119	10	13	10.78	.772	.737	.222	.085	.440

En la mayoría de las variables algún alumno ha puntuado en el máximo posible de la escala a excepción de la dimensión control de conducta prosocial. Los alumnos obtienen puntuaciones medias más elevadas en estado de ánimo y más bajas en intrapersonal. Respecto a los índices de asimetría y curtosis, se aprecian valores no muy acusados, (± 0.5), sugiriendo que la mayoría se distribuyen de forma uniforme alrededor del punto central, y que la concentración que presentan los valores en la región central de la distribución es normal, a excepción de la variable manejo del estrés que mostró una distribución platicúrtica.

Análisis de correlación

Con la finalidad de analizar la relación entre las variables de competencia socio-emocional autopercebida y de conducta prosocial así como la edad, se llevó a cabo un análisis mediante el coeficiente de correlación de Pearson (ver tabla 2).

Tabla 2. Análisis de correlación entre las variables objeto de estudio

	Intrapersonal	Interpersonal	Manejo del estrés	Adaptabilidad	Estado de ánimo	Total IE	Ayuda	Confianza	Simpatía	Control	Total CP
Intrapersonal	1										
Interpersonal	,419**	1									
Manejo del estrés	,322**	,258**	1								
Adaptabilidad	,300**	,481**	,344**	1							
Estado de ánimo	,389**	,327**	,474**	,455**	1						
Total IE	,637**	,679**	,729**	,737**	,778**	1					
Ayuda	,267**	,474**	,114	,445**	,080	,387**	1				
Confianza	,294**	,367**	,342**	,370**	,170	,443**	,484**	1			
Simpatía	,149	,485**	,198*	,441**	,192*	,394**	,491**	,446**	1		
Control	-,232*	-,093	-,460**	-,285**	-,226*	-,392**	-,115	-,275**	-,079	1	
Total CP	,338**	,442**	,440**	,524**	,237*	,595**	,710**	,761**	,625**	-,649**	1
Edad	-,077	-,180	-,005	-,184	-,224*	-,206*	-,032	-,053	-,191*	-,020	-,076

Correlación significativa ** al nivel 0,01(bilateral) * al nivel 0,05(bilateral)

Se evidenciaron relaciones de magnitud moderada, signo positivo y estadísticamente significativas entre la conducta prosocial total y las dimensiones de ayuda y confianza con la competencia socio-emocional total y las dimensiones adaptabilidad e interpersonal, y entre la dimensión control (bajo control) de conducta prosocial y las dimensiones de competencia socio-emocional autopercibida. Las relaciones de la dimensión de simpatía de conducta prosocial fueron también positivas y significativas aunque de magnitud medio-baja con las dimensiones de competencia socio-emocional. La edad mostró relaciones estadísticamente significativas con la dimensión estado de ánimo, la puntuación total del EQ-i:YV y la dimensión simpatía de la escala de conducta prosocial.

Análisis de diferencia de medias

Para comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en inteligencia emocional y conducta prosocial, se realizó un análisis de diferencia de medias mediante la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. La tabla 3 muestra los rangos promedios para cada grupo (M = masculino y F = femenino).

Tabla 3. Descriptivos en inteligencia emocional y conducta prosocial, según el sexo de los participantes

	N		Rango Promedio		Suma de rangos	
	M	F	M	F	M	F
Intrapersonal	54	61	55.06	60.61	2973	3697
Interpersonal	52	61	49.8	63.14	2589.5	3851.5
Manejo del estrés	50	59	52.58	57.05	2629	3366
Adaptabilidad	52	61	64.86	50.3	3372.5	3068.5
Estado de Ánimo	52	64	63	54,84	3276	3510
Total IE	46	50	49.07	47.98	2257	2399
Ayuda	53	65	52.85	64.92	2801	4220
Confianza	54	64	58.76	60.13	3173	3848
Simpatía	54	64	54.93	63.36	2966	4055
Control	53	64	58	59.83	3074	3829
Total CP	52	63	55.11	60.39	2865.5	3804.5

Tal y como se puede apreciar las niñas puntúan más alto en intrapersonal, interpersonal y en manejo del estrés, y los niños obtienen mayor puntuación en adaptabilidad y en estado de ánimo, siendo estos últimos los que alcanzan una puntuación más alta que las niñas en el total de la prueba. Respecto al nivel de conducta prosocial, se observa que las niñas obtienen una puntuación mayor en todas las dimensiones y también en el total de la prueba.

Diferencias en conducta prosocial según IE total autopercebida

Presentamos los rangos promedio en las variables de conducta prosocial según el nivel (bajo o alto) de inteligencia emocional autopercebida de los participantes (ver tabla 4), destacando los resultados estadísticamente significativos en negrita.

Tabla 4. Rango promedio en las variables de conducta prosocial según el nivel de inteligencia emocional autopercebida

Total IE	N		Rango Promedio		Suma de rangos	
	Bajo	Alto	Bajo	Alto	Bajo	Alto
Ayuda	41	54	37.28	56.14	1528.5	3031.5
Confianza	42	54	33.57	60.11	1410	3246
Simpatía	42	54	41.68	53.81	1750.5	2905.5
Control	41	54	58.21	40.25	2386.50	2173.5
Total CP	40	54	31.4	59.43	1256	3209

Se observa que los alumnos con alta inteligencia emocional autopercebida obtienen puntuaciones superiores en ayuda, confianza, simpatía y en competencia prosocial total, siendo los alumnos con baja inteligencia emocional los que obtienen puntuaciones más elevadas en control (bajo control).

En las siguientes tablas presentamos los rangos promedio en las variables de conducta prosocial según el nivel (bajo o alto) de estado de ánimo autopercebido de los participantes (ver tabla 5), y los rangos promedio en las variables de conducta prosocial según el nivel (bajo o alto) de adaptabilidad autopercebida (ver tabla 6), destacando los resultados estadísticamente significativos en negrita.

Tabla 5. Rango promedio en las variables de conducta prosocial según el nivel de estado de ánimo autopercebido

Estado de ánimo	N		Rango Promedio		Suma de rangos	
	Bajo	Alto	Bajo	Alto	Bajo	Alto
Ayuda	48	67	54	60.87	2592	4078
Confianza	48	67	57.02	58.7	2737	3933
Simpatía	48	67	53.35	61.33	2561	4109
Control	47	67	63.33	53.41	2976.5	3578.5
Total CP	47	65	51.63	60.02	2426.5	3901.5

Tabla 6. Rango promedio en las variables de conducta prosocial según el nivel de adaptabilidad autopercebida

Adaptabilidad	N		Rango Promedio		Suma de rangos	
	Bajo	Alto	Bajo	Alto	Bajo	Alto
Ayuda	54	58	46.34	65.96	2502.5	3825.5
Confianza	54	58	47.09	65.26	2543	3785
Simpatía	55	57	49.82	62.95	2740	3588
Control	53	58	64.43	48.29	3415	2801
Total CP	52	57	42.08	66.79	2188	3807

Se aprecia que los alumnos con mayor puntuación en estado de ánimo puntúan más alto en ayuda, confianza, simpatía y en el total de la prueba, y que aquellos que presentan un menor estado de ánimo obtienen mayor puntuación en control (bajo control). De igual manera se observa que los alumnos con mayor adaptabilidad percibida puntúan más alto en ayuda, confianza, simpatía y en el total de la prueba, y los niños con baja adaptabilidad obtienen mayor puntuación en control (bajo control).

A continuación, presentamos los rangos promedio en las variables de conducta prosocial según el nivel (bajo o alto) de manejo del estrés autopercebido de los participantes (ver tabla 7), y los rangos promedio en las variables de conducta prosocial según el nivel (bajo o alto) de competencia interpersonal autopercebida (ver tabla 8), destacando los resultados estadísticamente significativos en negrita.

Tabla 7. Rango promedio en las variables de conducta prosocial según el nivel de manejo del estrés autopercebido

Manejo del estrés	N		Rango Promedio		Suma de rangos	
	Bajo	Alto	Bajo	Alto	Bajo	Alto
Ayuda	49	59	51.29	57.17	2513	3373
Confianza	50	59	45.34	63.19	2267	3728
Simpatía	50	59	53.99	55.86	2699.5	3295.5
Control	49	59	64.83	45.92	3176.5	2709.5
Total CP	48	59	44.23	61.95	2123	3655

Tabla 8. Rango promedio en las variables de conducta prosocial según el nivel de competencia interpersonal autopercebida

Interpersonal	N		Rango Promedio		Suma de rangos	
	Bajo	Alto	Bajo	Alto	Bajo	Alto
Ayuda	55	57	43.61	68.94	2398.5	3929.5
Confianza	55	57	45.89	66.74	2524	3804
Simpatía	56	56	43.93	69.07	2460	3868
Control	54	57	60.53	51.71	3268.5	2947.5
Total CP	53	56	41.76	67.53	2213.5	3781.5

Se aprecia que los alumnos con un alto manejo del estrés puntúan más alto en ayuda, confianza, simpatía y en el total de la prueba, y los niños con bajo manejo del estrés obtienen mayor puntuación en control (bajo control). Por otro lado, los alumnos con mayor autopercepción en competencia interpersonal obtienen mayor puntuación en ayuda, confianza, simpatía y en el total de la prueba, y los niños con menor competencia interpersonal percibida lo hacen en la variable control (bajo control).

Finalmente, presentamos los rangos promedio en las variables de conducta prosocial según el nivel (bajo o alto) de competencia intrapersonal autopercebida de los participantes (ver tabla 9), destacando los resultados estadísticamente significativos en negrita.

Tabla 9. Rango promedio en las variables de conducta prosocial según el nivel de competencia intrapersonal autopercebida

Intrapersonal	N		Rango Promedio		Suma de rangos	
	Bajo	Alto	Bajo	Alto	Bajo	Alto
Ayuda	64	50	50.49	66.47	3231.5	3323.5
Confianza	64	50	51.52	65.16	3297	3258
Simpatía	65	49	53.15	63.28	3454.5	3100.5
Control	63	50	63.32	49.04	3989	2452
Total CP	62	49	48.4	65.62	3000.5	3215.5

Los alumnos con mayor competencia intrapersonal obtienen mayor puntuación en ayuda, confianza, simpatía y en el total de la prueba, y los alumnos con menor competencia intrapersonal puntúan más alto en control (bajo control).

Discusión y conclusiones

Respecto a las variables estudiadas de inteligencia emocional y conducta prosocial los alumnos obtienen puntuaciones medias más elevadas en estado de ánimo y por tanto se perciben con una actitud positiva hacia la vida, y la media más baja en intrapersonal, lo que significa que son menos capaces de manejar y comprender sus propias emociones. Respecto al sexo de los participantes y la inteligencia emocional los resultados indican que las niñas obtienen mayor puntuación en intrapersonal, interpersonal y manejo del estrés, y los niños en adaptabilidad y estado de ánimo, coincidiendo estos resultados con estudios anteriores realizados por Ferrando (2006) y Ferrándiz y Bernal (2001). Igualmente, Bar-On (1997) apunta que las mujeres son más conscientes de las emociones, demuestran más empatía y se relacionan mejor, y los hombres son más hábiles en el manejo y regulación de las emociones (cf. Danvila & Sastre, 2010). En cuanto a la conducta prosocial, los resultados ponen de manifiesto que las niñas obtienen puntuaciones más elevadas en todas las variables y en el total de la prueba, al igual que otros estudios realizados por Etxebarria, Apodaca, Eceiza, Fuentes y Ortiz (2003) y Sánchez-Queija, Oliva y Parra (2006) en los que las niñas fueron evaluadas como más prosociales. Los resultados también muestran que el alumnado con alto nivel

de inteligencia emocional obtiene mayor puntuación en ayuda, confianza, simpatía y en el total de conducta prosocial, y los alumnos con menor inteligencia emocional puntúan más alto en control, lo que significa que tienen bajo nivel de control. Estos resultados llevan a considerar la influencia que tiene el desarrollo de la inteligencia emocional en determinadas conductas, en este caso, la conducta prosocial. Si bien es cierto que no existen apenas estudios que hayan investigado sobre la relación entre estos dos constructos, si podemos encontrar coincidencias respecto a determinadas habilidades. Así, trabajos llevados a cabo por Eisenberg, Fabes, Guthrie y Reiser (2000) o Caprara y Pastorelli (1993), apoyan que las diferencias individuales en el autocontrol y la regulación de emociones desempeñan un papel importante en la conducta prosocial (cf. Mestre, Samper & Frías, 2002). Además, en todos los casos, aquellos alumnos que presentan una alta habilidad en adaptabilidad, estado de ánimo, manejo del estrés, interpersonal e intrapersonal, puntúan más alto en las variables de ayuda, confianza, simpatía y en el total de conducta prosocial, y aquellos que presentan una baja habilidad obtienen mayor puntuación en control lo que significa que tienen un menor control de sus actuaciones. Por tanto, los análisis realizados nos llevan a responder al objetivo general del estudio, pudiendo señalar que existe una relación entre inteligencia emocional y conducta prosocial, aunque sería necesario profundizar en ello y realizar estudios que confirmen tal relación. En definitiva, la inteligencia emocional es una habilidad que el niño debe adquirir a lo largo de su educación, tanto por los beneficios que conlleva para un desarrollo pleno de su personalidad como para la manifestación de una conducta prosocial, tal y como muestran los resultados encontrados.

Referencias bibliográficas

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R., & Parker, J. D. (2000). *EQ-i:YV. BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version. Technical Manual*. New York: MHS.

- Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behavior, and agresión: some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7, 19-36.
- Danvila del Valle, I. (2010). Inteligencia Emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de estudios empresariales*, 20, 107-126.
- Del Barrio, V., Moreno, C., & López, R. (2001). Evaluación de la agresión e inestabilidad emocional en niños españoles y su relación con la depresión. *Clínica y Salud*, 13, 33-50.
- Etxebarria, I., Apodaca, P., Eceiza, A., Fuentes, M. J., & Ortiz, M. J. (2003). Diferencias de género en emociones y en conducta social en edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 26(2), 147-161.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández Berrocal, P. (2009). Darwin y el misterio de las emociones. *Uciencia: revista de divulgación científica de la Universidad de Málaga*, (1), 32-34.
- Ferrándiz, C., & Bernal Castillo, J. (2011). Competencia socio-emocional en alumnos de 6º de Educación Primaria. *Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria III* (pp. 53-70). Murcia: Universidad de Murcia.
- Ferrando, M. (2006). *Creatividad e inteligencia emocional: un estudio empírico en alumnos con altas habilidades*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey, & D. Sluyter, *Emotional Development and Emotional Intelligence* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mestre Escrivá, M., Samper García, P., & Frías Navarro, M. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232.

- Romersi, S., Martínez-Fernández, J., & Roche, R. (2011). Efectos de un Programa Mínimo de Incremento Prosocial en una muestra de estudiantes de educación secundaria. *Anales de psicología*, 27(1), 135-146.
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A., & Parra, Á. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de psicología social*, 21(3), 259-271.

COMUNICACIÓN ESCUELA-FAMILIA A TRAVÉS DE LAS PÁGINAS WEB DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE PRIMARIA DE LA CIUDAD DE MURCIA

Ana María Pérez Torreiro

(Universidad de Murcia)

Introducción

La Sociedad de la Información que a inicios del milenio eran tan solo palabras que se habían escrito en la Declaración de Principios en la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, llevada a cabo en Suiza en el 2003, está desarrollándose cada día e influyendo en todos los ámbitos de nuestras vidas. Como respuesta a estas nuevas exigencias, en España se desarrolló el Plan Estratégico España.es y en Murcia el Plan Estratégico Horizonte 2010 en los que se indican las formas como se van desarrollar las estrategias para que todos los ciudadanos disfruten de los beneficios de la Sociedad de la información.

Las exigencias de este nuevo tipo de sociedad, hace patente la necesidad de identificar las herramientas telemáticas de las que disponemos para utilizarlas de forma adecuada en los diferentes tipos de relaciones en las que debemos comunicarnos. Los centros educativos como punto de encuentro de un binomio socializador fundamental como lo es la Escuela-Familia está adaptándose y adoptando estas nuevas herramientas comunicativas para el beneficio de su comunidad, noticias en las que anuncian sistemas que conectan a familias, alumnos y docentes a través de la web (Robert, 2013), empiezan a ser comunes, sabemos por conocimiento de historia que los desarrollos tecnológicos se solapan entre sí, es decir, hoy en día enviamos correos electrónicos para comunicarnos, pero sigue existiendo la posibilidad de comunicarse enviando una carta por medio de una oficina de correo, esta es la importancia de nuestra investigación, por lo tanto queda claro que el objetivo principal es conocer las herramientas telemáticas utilizadas en la comunicación

escuela-familia establecidas en las páginas web de los centros educativos, para delimitar la investigación se decidió estudiar los centros educativos de primaria de la Ciudad de Murcia ya que es la ciudad en la que vivo y en donde me ha surgido la curiosidad por saber, si los centros utilizan las herramientas telemáticas para comunicarse con sus familias, ya que el centro donde estudia mi hija ha iniciado este salto en la comunicación de forma telemática y no sé si el resto de los centros también lo están haciendo.

El presente TFM queda dividido en dos grandes bloques, el primer bloque en el que se desarrolla toda la Fundamentación Teórica, donde se explica la importancia de la comunicación en la relación escuela-familia, que conduce a la participación. Luego se desarrollan los diferentes planteamientos de la Sociedad de la información y los nuevos caminos que encuentra la comunicación escuela-familia gracias al desarrollo de la tecnología. Para luego clasificar las diferentes herramientas telemáticas que abren esos espacios a la comunicación escuela-familia, en función de la variable espacio-tiempo y los aportes de diferentes autores como McLeod, S., & Lehmann (2012), Castañeda, L (2007) y Martínez, F (1994) y finalizar con algunas capturas de pantalla donde se puede apreciar la presencia de herramientas telemáticas en las páginas web de los centros de primaria de Murcia.

El otro gran bloque es en el que se desarrolla toda la parte Empírica de la investigación, el análisis de los resultados, las conclusiones y buenas prácticas.

Dentro de las conclusiones y solo para motivar a ver el resto de las conclusiones destacaré el hecho de que apenas un 36% de la población de centros educativos de la Ciudad de Murcia tienen página web propia por lo que luego el uso del resto de herramientas telemáticas como aulas virtuales, blogs, redes sociales entre otras es mucho menor, esta situación nos abre las puertas a la propuesta de unas buenas prácticas en el uso de las herramientas telemáticas en la comunicación colegio- familia.

Metodología

Planteamiento del problema de investigación

El problema de investigación queda planteado de la siguiente forma; *¿Cómo es la comunicación escuela-familia a través de las webs de los centros educativos de primaria de la ciudad de Murcia?*

Objetivos

- Objetivo general

Conocer las herramientas telemáticas utilizadas en la comunicación escuela-familia establecidas en las páginas web de los centros educativos de primaria de la Ciudad de Murcia.

- Objetivos específicos

1. Diseñar, validar y aplicar un instrumento de recogida de información sobre las herramientas telemáticas presentes en las webs de los centros educativos de primaria de la ciudad de Murcia.
2. Describir y analizar la situación actual en cuanto al uso de las herramientas telemáticas disponibles en las web de los centros educativos de primaria de la ciudad de Murcia.
3. Realizar una propuesta con recomendaciones orientadas a las buenas prácticas de la comunicación escuela-familia utilizando de forma correcta las herramientas telemáticas disponibles en las páginas web de los centros educativos.

Enfoque metodológico de la investigación

De acuerdo a los aportes de varios autores como Hernandez Sampieri, (1998), Montero & Orfelio, (2002) y Hernandez, Fernandez, & Baptista, (2010). queda claro que esta investigación es de enfoque Cuantitativo pues se recolectarán datos para analizarlos. Que la metodología a utilizar es descriptiva ya que es la metodología que se utiliza para recoger, organizar, resumir, presentar, analizar generalizar los resultados de las observaciones naturales o estructuradas. Este método implica la recopilación y presentación sistemática de datos para dar una idea clara de una determinada situación. Con un diseño transversal ya que lo que se pretende es describir una población en momento dado. Y de tipo no experimental ya que no se manipularán variables sino que solamente se observarán los datos para luego analizarlos.

Resultados

En primer lugar presentamos información referida a si los centros de educación de primaria de la Ciudad de Murcia tienen página web propia o no. En Educación Primaria se observan 20 centros que si tienen página web propia, lo que representa un 36% del total. Y 35 centros que no tienen página web propia lo que representa un 64% del total de nuestra población.

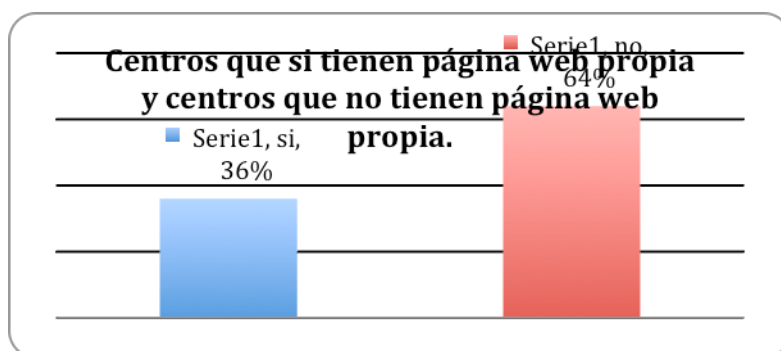


Figura 1. Centros que si tienen página web propia y centros que no tienen página web propia

En cuanto al formato de comunicación utilizado en las páginas web se observa que un 0% utilizan audio o podcast para transmitir información, contra un 85% de las páginas web de los centros que utilizan los videos y un 100% de la páginas web de los centros educativos de primaria de la Región de Murcia utilizan las imágenes y el texto como formato de comunicación escuela- familia.

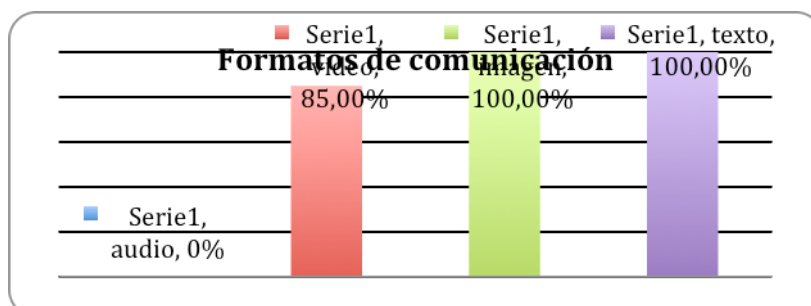


Figura 2. Porcentaje de formatos de comunicación utilizados en las páginas web de los centros educativos

En cuanto al tipo de herramientas telemáticas utilizadas observamos que un 100% utiliza las herramientas asíncronas versus un 0% que utilizan las herramientas síncronas.

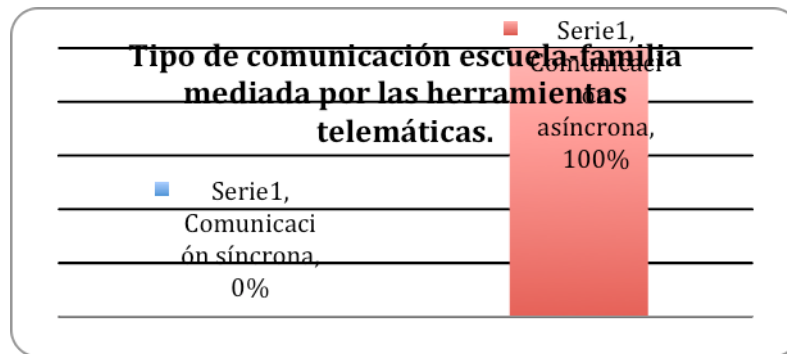


Figura 3. Porcentaje de herramientas síncronas versus asíncronas utilizadas en la página web del centro educativo

Dentro de las herramientas telemáticas asíncronas utilizadas para la comunicación escuela-familia en las páginas web de los centro encontramos una gran diferenciación en cuanto a la selección de cada una ya que en un 100% de la páginas utilizan correo electrónico, un 65% de las páginas web tienen las Aulas Virtuales, un 65% tienen, un 50% tienen sindicación o Feeds RSS, luego nos encontramos con las redes sociales en donde un 25% usa facebook, un 20% utiliza twiter y un 10% utiliza Youtube para finalizar con un 0% que presentan foros o que han creado wikis.

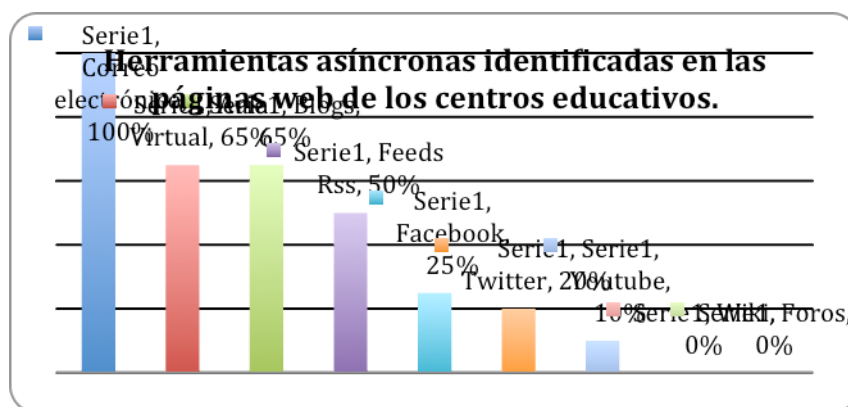


Figura 4. Porcentaje de herramientas asíncronas utilizadas en la página web del centro educativo

Como el correo electrónico es la herramienta asíncrona utilizada por excelencia hemos realizado una diferenciación que presentamos en la siguiente:

Tabla 2. Frecuencia de correos electrónicos

	Frecuencia
Correo electrónico general	18
Correo electrónico directiva	2
Correo electrónico de cada profesor	0
Formulario	6

Cuando nos preguntamos si la comunicación es bidireccional, es decir se observa que los padres interactúan con la información que reciben a través de las herramientas telemáticas que permiten realizar esta acción de dejar comentarios observamos que la interacción en los blogs es del 0% al igual que en Youtube, pero de un 100% en Facebook .

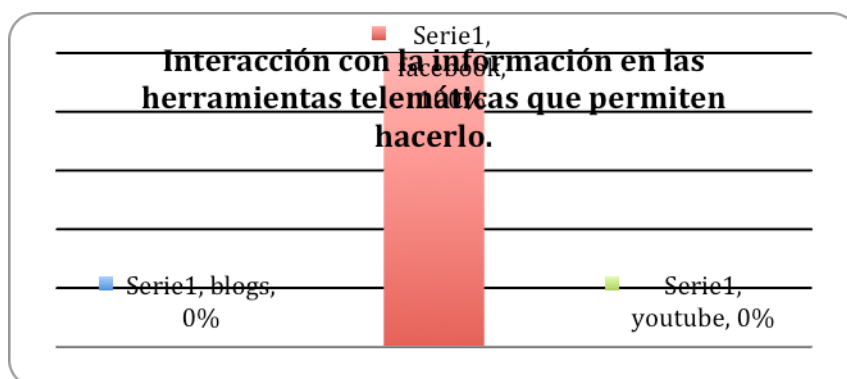


Figura 5. Interacción con la información en las herramientas telemáticas que permiten hacerlo

Discusión y conclusiones

Partiendo de que nuestro objetivo principal es “Conocer las herramientas telemáticas utilizadas en la comunicación escuela-familia establecidas en las páginas web de los centros educativos de primaria de la Ciudad de Murcia.”

Nos planteamos la consecución de este objetivo desglosado en tres objetivos específicos:

Objetivo 1

Diseñar, validar y aplicar un instrumento de recogida de información sobre las herramientas telemáticas presentes en las webs de los centros educativos de primaria de la ciudad de Murcia.

Queda cubierto este objetivo ya que basándonos en la clasificación obtenida de las herramientas telemáticas, se elaboró el instrumento que fue validado por los expertos de EDUTEC. una rejilla de observación para identificar la presencia de las herramientas telemáticas en las páginas web de los centros educativos para la comunicación escuela-familia. Es por tanto que deriva de este trabajo un instrumento de recogida de información para el análisis de que podrá ser utilizado por cualquier otro profesional que desee conocer y analizar esta realidad.

Objetivo 2

Describir y analizar la situación actual en cuanto a herramientas telemáticas disponibles en las web de los centros educativos de primaria de la ciudad de Murcia.

Tras la descripción de la presencia de herramientas telemáticas en las páginas web de los centros educativos que hemos hecho en el capítulo anterior, a continuación vamos a destacar las conclusiones principales a las que llegamos tras el análisis.

- *¿Cómo son las Herramientas telemáticas que se usan en las páginas web de los centros educativos de primaria de la ciudad de Murcia?*

Las Herramientas telemáticas que se usan en las páginas web de los centros educativos de primaria de la ciudad de Murcia son asíncronas. Los tipos de herramientas telemáticas asíncronas que más se utilizan son los correos electrónicos en todas las páginas web hay una sección de contacto, allí se puede observar por lo general un correo o formulario mediante el cual la persona que necesita enviar una comunicación al colegio puede hacerlo y a través de esta herramienta recibirá una interacción del colegio hacia ella, otra de las ventajas en el uso del correo es el uso de listas, lo que permite enviar el mismo mensaje a las familias y que llegue a su correo y hoy en día todos revisamos nuestros correos con frecuencia, luego se observan otras

herramientas telemáticas como las aulas virtuales que ofrecen la posibilidad de conocer el rendimiento académico de los alumnos y establecer contacto con los profesores, también se observa presencia de blogs y en menor proporción las redes sociales. No se observa presencia directa de las herramientas síncronas inferimos que dentro del aula Virtual se ofrecen servicios de mensajería o chat pero como para acceder al aula virtual se necesita una permiso o usuario entonces no se puede afirmar el uso de las herramientas síncronas. Por lo que se está desaprovechando una oportunidad de comunicación muy efectiva pero consideramos que pronto el uso de este tipo de herramientas será más común, ya que se manejan datos como el que recientemente publicó comScore¹ en su informe anual 2013 del Mercado Digital Español donde el dato más revelador ha sido que durante los últimos 365 días 8 de cada 10 móviles adquiridos en nuestro país eran smartphones, lo que quiere decir que cada vez más personas van a poder acceder desde sus móviles a sistemas de mensajería instantánea y video conferencias,

- *¿Para qué se usan las herramientas telemáticas en las páginas web de los centros educativos de primaria de la Ciudad de Murcia?*

Los objetivos por los que se usan las herramientas telemáticas son el punto crucial de esta investigación. Todas las herramientas telemáticas observadas y utilizadas en las páginas web coinciden con el objetivo de favorecer la comunicación escuela-familia, para integrar a los padres al proceso educativo de sus hijos y así evitar situaciones de conflicto por falta de información, que todos estén informados en cualquier momento, inmediatez en la información. Por eso es muy importante que las páginas web estén actualizadas, al observar las páginas web que son propias se observa claramente el compromiso por parte de los centros educativos de mantener actualizada la información presentada.

Otro de las ventajas que ofrece el uso de herramientas telemáticas es tratar de lograr una comunicación bidireccional, es decir, en las páginas web se ofrece a través de las herramientas telemáticas como las redes sociales y los blogs la

¹http://www.comscore.com/esl/Insights/Press_Releases/2013/4/comScore_publica_el_estudio_2013_Spain_Digital_Future_in_Focus_El_Mercado_Digital_Espanol

posibilidad de compartir contenido, información y tareas, es decir interactuar, para qué se incorporan estas herramientas para lograr la participación de los padres, pero actualmente esta participación es muy poca tal vez por la falta de información acerca de cómo usarlas o vergüenza a expresar su opiniones en público siguen repitiendo el modelo de dejar que solo los padres que dirigen el AMPA participen. También está sucediendo que los centros se están perdiendo la oportunidad de que sus noticias se compartan entre los miembros de su comunidad ya que en el diseño de la página web la parte central que se usa a modo de tablón de noticias no tienen la posibilidad de compartir por lo que todas las familias deben acceder a la página, esto hace la que la comunicación sea unidireccional, centro familia con lo cual solo cumple con el objetivo de comunicar el mensaje. Está claro que los centros manejan el para qué de las herramientas telemática y lo están utilizando con lo cual quiere decir que la comunicación es efectiva porque las familias están informadas.

- *¿Cómo es la comunicación escuela-familia a través de las webs de los centros educativos de primaria de la ciudad de Murcia?*

La comunicación escuela familia a través de las páginas web de los de los centros educativos de primaria de la ciudad de Murcia es de varios tipos;

Siguiendo la clasificación temporo-espacial establecida por Martínez (1994) y Castañeda, L (2007) es una comunicación que se encuentra en la casilla diferente lugar. Diferente tiempo por lo tanto es una comunicación asíncrona.

Y siguiendo el modelo comunicativo aportado por Salinas ((2000), a su vez basado en Paulsen y Harasim)) encontramos que el tipo de comunicación suele ser uno a muchos.

Se observa también que la comunicación es muy actual porque mantienen las páginas actualizadas y de lenguaje sencillo y claro de tal manera que todo el que la lea pueda estar informado y actualizado.

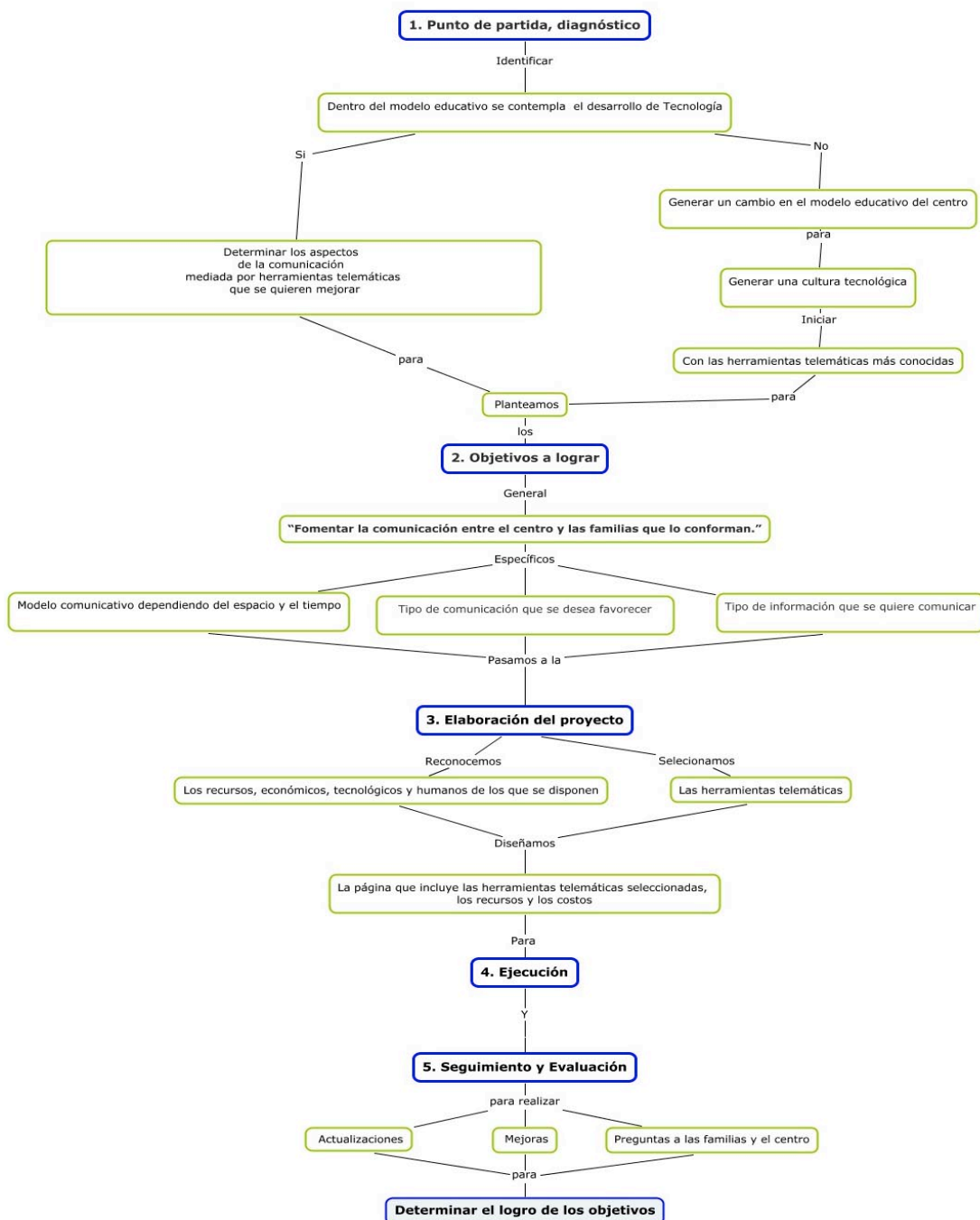
Se infiere entonces de lo antes expuesto que la comunicación centro educativo familia se encuentra aún bastante dirigida por el centro y poca participación por parte de las familias a la hora de interactuar.

Tras las conclusiones obtenidas en este apartado, damos por cubierto el objetivo 2 .

Objetivo 3

Realizar una propuesta con recomendaciones orientadas a las buenas prácticas de la comunicación escuela-familia utilizando de forma correcta las herramientas telemáticas disponibles en las páginas web de los centros educativos.

Propuesta de implementación y buenas prácticas en el uso de herramientas telemáticas para favorecer la comunicación escuela familia.



Tras el desglose y comentario de cada una de los objetivos de los cuales ha estado compuesta mi investigación, es lícito concluir este capítulo afirmando que no solamente hemos cumplido con los objetivos específicos sino que también se ha alcanzado el logro del objetivo principal del TFM planteado en un inicio.

Referencias bibliográficas

- Castañeda, L (2007) Herramientas Síncronas y Cuasi síncronas para la comunicación educativa. En Prendes, M. *Herramientas Telemáticas para la Enseñanza Universitaria en el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Grupo de investigación de Tecnología Educativa. Universidad de Murcia CD – ROM. ISBN: 978-84-611-7947-3
- Comunidad Autónoma de la Región de Murcia(2005).*Plan Estratégico de la Región de Murcia 2007-2013*
- Hernandez Sampieri (1998). *Metodología de la investigación*. Mac Graw Hill
- Hernandez, Fernandez, & Baptista,. (2010) *Metodología de la Investigación*. México McGraw Hill.
- Martinez, F. (1994). Investigación y Nuevas Tecnologías de la Comunicación en la Enseñanza: el futuro inmediato. *PIXEL-BIT , Revista de medios y educación*. 1.
- McLeod, S., & Lehmann, C. (2012). *What School Leaders*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministerio de Ciencia y Tecnología de España. (2003). *España.es. Programa de actuaciones para el desarrollo de la Sociedad de la información en España*
- Montero & Orfelio, (2002). Clasificación y descripción de las Metodologías de Investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud/ 503-508*
- Robert, B. (15 de Febrero de 2013). Los colegios saltan a la nube. *El correo .com* .

Salinas, J. (2000) El aprendizaje colaborativo con los nuevos canales de comunicación. En Cabero, J (ed) *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Síntesis Madrid.

Tecnología, M. d. (2004). *La Sociedad de la Información en el siglo XXI: un requisito para el desarrollo*. Ministerio de Ciencia y Tecnología.

EL INICIO DEL ESTUDIO DE LA MEDIDA DE MAGNITUDES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: DE LAS RELACIONES DE COMPARACIÓN A LAS RELACIONES DE ORDEN

Pedro Nicolás Zaragoza, M.^a Pilar López Guevara

(Universidad de Murcia)

Introducción

Intuitivamente, podríamos decir que una *magnitud* viene determinada por:

- un conjunto A de objetos del mundo,
- una relación binaria M en A que es reflexiva, transitiva y conexa, y
- una familia de aplicaciones, $X: A \rightarrow \{\text{números}\}$, tales que $M(a,b)$ si y sólo si $X(a) \geq X(b)$.

Por ejemplo, si hablamos de la magnitud longitud, la relación M sería “no ser más corto que” o “ser más largo o igual que”, y una de las aplicaciones X podría ser la que asocia a cada objeto la correspondiente cantidad de centímetros.

El estudio de la medida de magnitudes debería ser uno de los fundamentos de la matemática escolar. Como demuestra la Didáctica de las Matemáticas (Brousseau, 2000) y la Historia de las Matemáticas (Kline, 1990), es el estudio de la medida de magnitudes el que da lugar a un estudio con sentido de la aritmética, la geometría, la estadística, la probabilidad, el análisis y el álgebra.

Lamentablemente, debido al estado de fragmentación y disgregación por temas que sufre el currículo escolar, el estudio de las magnitudes se ve arrinconado a unas pocas horas de los primeros cursos de Educación Primaria. Además, es bien sabido (Chamorro, 2009) que más que un verdadero estudio de la medida de magnitudes, lo que se hace es una especie de aritmética de unidades de medida. Es decir, no se trabaja el modo en que las aplicaciones X se podrían derivar de M sino que, por contra, se parte directamente de las aplicaciones X

olvidando el conjunto A de objetos susceptibles de ser comparados en virtud de M . A este respecto, es importante observar que, mientras que la relación M puede remitir a actividades muy intuitivas (por ejemplo, comparar en longitud dos bandas de cartulinas igualándolas por sus extremos y viendo si una sobrepasa a la otra), las aplicaciones X tienen necesariamente un marcado carácter teórico. El contraste entre lo intuitivo de M y lo teórico de las X es fuente de importantes obstáculos didácticos y epistemológicos.

Situar el estudio de la medida de magnitudes directamente en el manejo de las aplicaciones X es una práctica que ignora la importante elaboración lógica que del mundo se hace cuando se pasa de operar con los objetos de A a operar con sus medidas (es decir, sus imágenes por las aplicaciones X). Esencialmente, la elaboración lógica consiste:

- primero en pasar de un conjunto dotado de una relación binaria comparativa a un conjunto dotado de una relación de equivalencia,
- después en pasar de un conjunto dotado de una relación de equivalencia a un conjunto dotado de una relación binaria de orden.

Veamos esto con más detalle. Lo primero que nos planteamos es, ¿cómo elaborar las aplicaciones X ? Pues bien, la existencia de esas aplicaciones no se debe sólo al hecho de que podamos comparar objetos (hecho recogido en la relación binaria M) sino también al hecho de que podamos “concatenar” un objeto a otro. Por ejemplo, si yo sólo supiera comparar (es decir, si sólo dispusiera de M), sólo podría decir que la banda de cartulina roja es más grande que la verde. Si además supiera adjuntar objetos, podría concatenar tres bandas de cartulina verde del mismo tamaño para comprobar que la banda roja es tan larga como tres bandas verdes juntas. Así, fijando la banda verde como unidad de medida, podría definir una aplicación X : {bandas de cartulina} \rightarrow {números} que le hace corresponder a la banda roja el número 3.

La acción de “concatenar” objetos, que, como acabamos de ver, es clave a la hora de definir las aplicaciones X , es una operación binaria, $\circ: A \times A \rightarrow A$, que a cada dos objetos, a y b , le hace corresponder un nuevo objeto, $a \circ b$ (a saber, la concatenación de a y b , vista como un nuevo objeto).

Dependiendo del tipo de magnitud, la acción \circ de concatenar cumple unas

propiedades u otras. En cualquier caso, en todas magnitudes que se estudian en Primaria, la concatenación satisface al menos lo siguiente:

1. Para cualesquiera objetos a y b de A se tiene que $M(a \circ b, a)$ y $M(a \circ b, b)$. Esta propiedad dice que concatenar aumenta la cantidad de magnitud.
2. Para cualesquiera objetos a , b y c de A se tiene que $M(a \circ (b \circ c), (a \circ b) \circ c)$ y $M((a \circ b) \circ c, a \circ (b \circ c))$. Esta propiedad dice que no importa en qué orden concatenemos tres objetos: siempre obtendremos un objeto con la misma cantidad de magnitud.
3. Para cualesquiera objetos a , b y c de A se tiene que $M(a, b)$ si y sólo si $M(a \circ c, b \circ c)$, y $M(a, b)$ si y sólo si $M(c \circ a, c \circ b)$. Esta propiedad dice que concatenar y “desconcatenar” un mismo objeto son operaciones que preservan la comparación de cantidad de magnitud.
4. Para cualesquiera objetos a y b de A se tiene que si $M(a, b)$ entonces existe un número natural n tal que $M(nb, a)$, donde 'nb' significa que concatenamos y consigo mismo n veces. Esta propiedad dice que a base de concatenar un objeto consigo mismo podemos superar a cualquier otro objeto en cantidad de magnitud.

Un conjunto A de objetos, junto con una relación binaria M (reflexiva, transitiva y conexa) y una aplicación binaria \circ que satisfacen lo de arriba, se dice que forma una *métrica combinatoria extensiva positiva*, cf. (Suppes, 1954) y (Duncan Luce & Marley, 1969).

Las métricas combinatorias extensivas positivas conforman el marco inicial para el estudio de la medida de magnitudes en Educación Primaria. Estas métricas constituyen lo que Brousseau llama el *universo de los objetos medibles*, (Brousseau, 2000).

Observemos que en una métrica combinatoria extensiva positiva dos objetos *distintos*, a y b , pueden tener la misma cantidad de magnitud, en el sentido de que se den las relaciones $M(a, b)$ y $M(b, a)$. Sin embargo, para la construcción de la aplicación medida es imprescindible que en algún momento se aprenda a *identificar nominalmente* dos objetos con la misma cantidad de magnitud. El procedimiento lógico por el cual se realiza la identificación nominal entre objetos con la misma cantidad de magnitud consiste en pasar de la relación

binaria comparativa M a una relación de equivalencia (es decir, una relación binaria reflexiva, transitiva y simétrica). La relación es la siguiente: dos objetos a y b de A son equivalentes, y escribimos $a \sim b$, si y sólo si $M(a,b)$ y $M(b,a)$ (es decir, si se cumple que b no es más grande que a y que a no es más grande que b). Es fácil comprobar que \sim es una relación de equivalencia en A . Denotamos por A/\sim al correspondiente conjunto de clases de equivalencia. Podemos definir ahora una relación de orden \geq (es decir, una relación reflexiva, transitiva y antisimétrica) conexa en A/\sim dada por la siguiente condición:

$[a] \geq [b]$ si y sólo si $M(a,b)$.

En § 3 presentamos diversas actividades diseñadas para guiar a los alumnos en el paso de (A,M) a $(A/\sim, \geq)$.

Metodología

La metodología seguida en la Teoría Antropológica de lo Didáctico a la hora de diseñar un proceso de estudio sobre un asunto, s , es la siguiente (ver § 1.5 de (Serrano, 2013)):

- Elaboración de un Modelo Epistemológico de Referencia (MER) sobre s .
- Diseño de una serie de Actividades de Estudio e Investigación (AEI) basadas en el MER anterior.
- Puesta en práctica de las AEI con el fin pulir el MER inicial.
- Volvemos a empezar por 1, y hacemos lo mismo tantas veces como necesitemos, hasta que tengamos suficientes evidencias de que el MER y la serie de AEI 'funcionan'.

Un MER consta de:

- Una cuestión generatriz, q .
- Una arborescencia de *praxeologías* tales que:
 - intentan dar respuesta a q ,
 - cada una de dichas praxeologías mejora a la anterior.

Una *praxeología* está formada por:

- un conjunto de tipos de tareas,
- un conjunto de técnicas que se utilizan para llevar a cabo dichas tareas,
- un discurso, que calificamos de *tecnológico*, encargado al menos de:
 - justificar las técnicas,
 - estudiar su economía y eficacia,
 - estudiar su dominio de aplicación.

Si dos praxeologías, P0 y P1, tienen el mismo conjunto de tipos de tareas, decimos que P1 *mejora* a P0 si las técnicas de P1 son más económicas y/o más eficaces y/o con mayor dominio de aplicación que las técnicas de P0.

Resultados

Las Actividades de Estudio e Investigación presentadas a continuación están basadas en el MER sobre medidas de magnitudes elaborado en (Sierra, 2009). Son una reelaboración de algunas de las actividades presentadas en (López, 2013). En nuestro caso consideramos la magnitud *masa*.

Praxeología 0

- *Actividad 1*

En esta primera aproximación a la magnitud considerada, el profesor va a presentar a los alumnos, divididos en grupos de cuatro, tres objetos diferentes para que los ordenen de mayor a menor masa. Dichos objetos han de ser “visualmente engañosos”, es decir, que la diferencia de tamaño entre los mismos induzca a los alumnos a pensar que, por ejemplo, el más voluminoso es también el más pesado. En un primer momento, el profesor los muestra sin que los alumnos tengan contacto directo con los mismos, por lo que tendrán que ordenarlos ayudados solo por una técnica rudimentaria: la estimación visual. Cada grupo dice sus resultados en voz alta.

A continuación el docente reparte los objetos a los grupos para que los toquen,

los cojan en peso,... y vuelve a pedirles que los ordenen. Ante la similitud en cuanto a las masas reales de los objetos propuestos, es probable que los alumnos tengan dificultades para afinar la diferencia entre los mismos, a pesar de estar manipulándolos.

El profesor les presenta entonces un instrumento eficaz para compararlos: la balanza. Finalmente, los alumnos vuelven a ordenar de mayor a menor las tres masas, pero esta vez ayudados de la balanza.

- Materiales: Para cada grupo de cuatro alumnos deberá haber:
 - o Una balanza.
 - o Tres objetos de volúmenes sensiblemente diferentes pero masas similares.
- Explicación: Ante la tarea propuesta (ordenar una serie de objetos según la magnitud masa), los alumnos deberán de hacer uso de las siguientes técnicas:
 - o comparar mediante inspección visual,
 - o comparar mediante inspección manual,
 - o comparar usando una balanza.

Cada una de estas técnicas es mejor que la anterior.

- *Actividad 2*

Dividimos el conjunto de grupos de cuatro en dos mitades: la mitad A y la mitad B. El profesor reparte a cada uno de los grupos de cuatro un objeto de masa desconocida y ocho sacos de arena de masas diferentes, sin especificar la masa en gramos. Los alumnos tienen que colocar en un plato de la balanza el objeto de masa desconocida y, en el otro, deben ir concatenando sacos de arena hasta que los dos platos queden al mismo nivel. Una vez conseguido esto, apuntan la equivalencia en un papel que utilizarán para actividades posteriores. Por ejemplo, pueden escribir notas del tipo: "Mi objeto pesa tanto como un saco rojo, más un saco amarillo, más tres sacos naranjas".

- Materiales: Para cada grupo de cuatro alumnos deberá haber:
 - o Dos balanzas.

- Papel y lápiz.
- Dos objetos de masas desconocidos para los alumnos. El profesor podría repartir a cada grupo dos sacos de arena de masas diferentes, por ejemplo, a cada grupo de la mitad A uno de 810 g y a cada grupo de la mitad B uno de 560 g.
- 16 sacos de arena, 8 para cada grupo de la mitad A y 8 para cada grupo de la mitad B, por ejemplo, de la siguiente manera: los grupos de la mitad A deben obtener los 810 g combinando y adjuntando los siguientes sacos: dos sacos rosas de 50 g cada uno, dos sacos amarillos de 60 g cada uno, tres sacos naranjas de 150 g cada uno, un saco rojo de 300 g; los grupos de la mitad B deben obtener los 560 g combinando y adjuntando los siguientes sacos: tres sacos azules de 30 g cada uno, dos sacos marrones de 50 g cada uno, dos sacos lilas de 225 g cada uno, un saco verde de 300 g.
- Explicación: Ante la tarea propuesta, los alumnos deberán construir nuevos objetos medibles concatenando objetos. La operación de concatenación da lugar a distintas técnicas, por ejemplo:
 - la técnica que consistiría en colocar los sacos de manera asistemática,
 - la que estaría basada en colocar primero el mayor número posible de los sacos más grandes, luego el mayor número posible de sacos inmediatamente inferiores y así sucesivamente hasta llegar a los más pequeños que sirven para afinar la pesada.

- *Actividad 3:*

Ahora el profesor les presenta a los alumnos 6 objetos, a1, a2, a3, a4, a5, y a6, de misma masa. Los 6 objetos no caben simultáneamente en ninguno de los platos de las balanzas, pero cada uno de ellos, por separado, sí que cabe. Se trata ahora de que los alumnos intenten expresar, en términos de los saquitos de arena, la masa de los 6 objetos juntos.

- Materiales: Por cada grupo de cuatro alumnos debe haber:
 - Una balanza.
 - 6 objetos con la misma masa.

- 8 sacos de arena de distintos colores, como en la Actividad 2.
- Explicación: El objetivo último de esta actividad es guiar las respuestas de los alumnos para que descubran que las técnicas basadas en la manipulación directa de los objetos tienen un dominio de aplicación muy reducido y son poco económicas. Por ejemplo, no se puede concatenar un objeto consigo mismo (pues solo se trabaja con cantidades presentes) y tampoco se puede manipular un número grande de objetos (por ejemplo, porque no tenemos tantos objetos a nuestro alcance, o porque todos juntos no cabe en el mismo platillo de la balanza).

Praxeología 1

- *Actividad 4*

Para ayudar en la resolución de la Actividad 3 el profesor presenta las siguientes tareas:

- Primero, cada grupo debe decidir si los 6 objetos, a_1 , a_2 , a_3 , a_4 , a_5 y a_6 , pesan todos lo mismo o no.
- Después, cada grupo debe expresar cada uno de los objetos en términos de los saquitos de arena.

A continuación, el profesor dice: “Ahora ya sabemos más cosas sobre nuestros 6 objetos. ¿Podríamos decir a cuántos saquitos de arena equivalen en conjunto?”

- Materiales: los mismos que en la Actividad 3.
- Explicación: Se trata de ayudar a que los alumnos elaboren una técnica que permita resolver la Actividad 3. Para ello con ayuda de la primera tarea, observamos que $a_i \sim a_j$ para $i, j = 1, \dots, 6$. A continuación, con la segunda tarea comprueban que

$$a_i \sim \text{saco } 1 + \dots + \text{saco } n.$$

Finalmente, resuelven la tarea pedida en la Actividad 3 haciendo:

$a_1 + \dots + a_6 \sim 6 \text{ veces } a_1 \sim 6 \text{ veces (saco } 1 + \dots + \text{saco } n) \sim (6 \text{ veces saco } 1) + \dots + (6 \text{ veces saco } n)$. Esta sería la técnica más económica, pero no la única posible. En todo caso, lo que importa desde el punto de vista praxeológico es

que, para resolver la Actividad 3, deben pasar de la manipulación física a la manipulación simbólica. Es decir, de una métrica concreta a un conjunto abstracto ordenado.

Conclusiones

Las dos contribuciones más relevantes de este trabajo son las siguientes:

1. Por un lado, mostramos en qué sentido el Modelo Epistemológico de Referencia de (Sierra, 2009) posibilita un estudio de la medida de magnitudes más completo que el que usualmente se lleva a cabo en Educación Primaria.
2. Por otro, mostramos con ejemplos explícitos cómo traducir un Modelo Epistemológico de Referencia (típicamente enunciado en términos de praxeologías abstractas) a actividades concretas en el aula.

Referencias bibliográficas

- Brousseau, G. (2000). Les différents univers de la mesure et leurs situations fondamentales. Un exemple d'utilisation de la théorie des situations pour l'ingénierie. *Quaderni di Ricerca in Didattica*, 9, 125-133. Disponible en: <http://dipmat.math.unipa.it/~grim/quaderno9.htm>.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Argentina: Libros del Zorzal.
- Chamorro, M. C. (2009). El tratamiento escolar de las Magnitudes y su Medida. *Didáctica de las Matemáticas*. Madrid: Pearson Educación.
- Duncan Luce, D. & Marey, A. A. J. (1969). Extensive measurement when concatenation is restricted and maximal elements may exist. In S. Morgenbesser, P. Suppes, and M.G. White, editors, *Philosophy, Science and Method: Essays in Honor of Ernest Nagel*, pp. 235 - 249. St. Martin's Press, New York.
- Kline, M. (1990). *Mathematical Thought From Ancient To Modern Times*. Oxford University Press.

- López, P. (2013). *Organización didáctica en torno a la medida de magnitudes en el tercer ciclo de Educación Primaria*. Trabajo Fin de Grado, Grado en Educación Primaria, Universidad de Murcia, España.
- Serrano, L. (2013). *La modelización matemática en los estudios universitarios de economía y empresa: análisis ecológico y propuesta didáctica*. Tesis doctoral, Centro IQS School of Management y Departamento Estadística Aplicada de la Universidad Ramón Llull, Barcelona.
- Sierra, T. (2009). *Lo matemático en el diseño y análisis de organizaciones didácticas. Los sistemas de numeración y la medida de magnitudes*. Tesis doctoral publicada, Universidad Complutense de Madrid, España. En <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t%2029075.pdf>
- Suppes, P. (1951). A set of independent axioms for extensive quantities. *Portugaliae Mathematica*, 10(4), 163 – 172.

DIFERENCIAS EN EL PENSAMIENTO DIVERGENTE-CREATIVO SEGÚN LA EDAD¹

Gloria Soto, Mercedes Ferrando, Javier Valverde, Carmen Ferrándiz

(Universidad de Murcia)

Si bien es cierto que el ser humano es creador por naturaleza, también lo es el hecho de que diferimos en nuestro poder de creación (Barron, 1969). Se acepta que la creatividad es un constructo complejo que abarca el producto, la persona que lo realiza, el proceso por el cual lo realiza y el contexto en el que esto ocurre, y que a menudo se define como aquello que es “novedoso y valioso”. Tal y como señala Romo (1998) “hay que dejar sentado de entrada que estamos ante una dimensión de la conducta humana extremadamente compleja donde, de una u otra manera, se hallan implicadas prácticamente todas las funciones psicológicas con mayor o menor peso, desde los procesos más básicos como la percepción hasta los más complejos como el pensamiento analógico o la solución de problemas y, desde los procesos cognitivos a los de naturaleza afectiva o motivacional” (Romo, 1998, pp. 251-260).

La creatividad es una habilidad que se desarrolla a lo largo de la vida, y la que muestran los niños, difiere no sólo en lo cuantitativo, sino también en lo cualitativo, de aquella creatividad que muestran los adultos. Como señalan Tegano, Moran y Sawyers (1991) el potencial creativo puede aparecer de formas diferentes a distintas edades y es importante reconocer como cambia la creatividad en las distintas etapas del desarrollo.

Según Feldman (1999) y Munro (2006) el estudio de la evolución de la creatividad a lo largo de las etapas del desarrollo ha sido de alguna forma

¹ Este estudio ha sido posible gracias al proyecto de investigación e innovación educativa concedido por la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la CARM y la Universidad “Favorecer la Creatividad Específica desde las Áreas Curriculares”

olvidado, en comparación con la cantidad de investigación dedicada a otras áreas de la creatividad. Además de las teorías del desarrollo dominantes, que dificultan la explicación referente a cómo el conocimiento nuevo puede ser adquirido (como es el caso de la teoría genética de Piaget); otro factor que ha contribuido a este olvido, según Munro (2006) ha sido el que algunos autores sostienen que el pensamiento creativo no se diferencia del pensamiento ordinario (ej. Perkins, 2000). Autores como Starkweather (1964) y Russ (1996) creen que los mismos procesos que predicen la creatividad en los adultos predicen la creatividad en los niños, aunque la creatividad infantil carece de la experiencia técnica y la pericia que da el conocimiento base que tienen los adultos.

Tanto si la creatividad en adultos como en niños es definida por las mismas dimensiones, como si es definida por otras, está claro que algún tipo de evolución ocurre durante el desarrollo. La naturaleza del cambio producido cualitativo o cuantitativo no ha sido estudiado de forma suficiente. En este sentido, Sak y Maker (2006) ven esta variación en el desarrollo de la creatividad como el resultado de la edad, el conocimiento adquirido y experiencia escolar. Otros autores como Dudek (1973) o Smith y Carlsson (1990) creen que no se puede hablar de “habilidad creativa” en niños pequeños, sino sólo de una “actitud creativa”. Según estos autores la creatividad emerge a los 8-11 años de edad, cuando se ha estabilizado el pensamiento operacional. Gowan (1971) sitúa la aparición de la creatividad a una edad más temprana (4-5 años). Para una revisión más completa sobre este debate puede consultarse Ferrando y Ferrándiz (2013)

Como señala Ferrando y Ferrándiz (2013), lo que estos autores mencionados arriba plantean es que el pensamiento creativo depende de otras habilidades de pensamiento tales como la imaginación, la abstracción y el pensamiento lógico. Los estadios del desarrollo regulan el tipo de información que los niños son capaces de incorporar en su pensamiento (Runco, 2006). Pero incluso, con las limitaciones de pensamiento formal y otros procesos cognitivos que el niño necesita desarrollar, existe una creatividad en las edades tempranas que si bien no es relevante a nivel social (en el sentido de que no es revolucionaria), sí que lo es para el niño en sí misma. Por ejemplo, Russ (1996) y Runco (1999)

recuerdan que las respuestas novedosas de los niños, pueden no suponer una innovación a nivel social, pero si pueden ser nuevas en el repertorio de respuestas experimentadas por el niño hasta ese momento, o incluso en el ámbito social inmediato (con sus compañeros de juegos). Runco (1999) afirma que los niños pueden ser creativos incluso cuando no tienen necesidad de mostrarlo. Y esto puede apreciarse en su juego simbólico y en su tendencia a perderse en el juego, cuando este solo representa una actividad placentera y representa un nuevo entendimiento de su propia experiencia.

Algunas características que diferencian la creatividad adulta de la creatividad infantil y que pueden encontrarse resumidas en Ferrando y Ferrándiz (2013); y en Soto, Sáinz y Prieto (2012):

- *Habilidad general, no específica.* La capacidad creativa en los niños es más una habilidad general, independiente del dominio al que se aplique, mientras que la creatividad de los adultos es más específica del dominio. Una posible razón es el conocimiento previo que se requiere para crear algo novedoso, como dicen Sternberg y Lubart (1995) es difícil adquirir conocimientos en cada área del saber humano.
- *Carácter lúdico y espontáneo de la creatividad del niño.* Durante la niñez, el tipo de creatividad se caracteriza por estar orientada al juego y al disfrute del niño. Desde el enfoque humanista y psicodinámico se entiende que en este carácter lúdico y espontáneo es la esencia misma del comportamiento creativo. La espontaneidad excluye la rigidez y la inflexibilidad, y probablemente asegura un tipo de consciencia plena (*mindful awareness*) de la experiencia propia. La improvisación de todo tipo es necesariamente espontánea, “actitud creativa” es la que caracteriza la creatividad en los niños pequeños, la creatividad de los niños está basada más en la autoexpresión que en la utilidad de sus creaciones, los niños no crean para solucionar problemas o asistir a otros, sino que crean para expresarse. Algunas investigaciones han ligado la creatividad al juego y al estilo que tienen los alumnos cuando juegan.
- *Asunción de riesgo y pensamiento no-convencional en la creatividad del niño.* Si bien las creaciones de los niños pueden parecer originales a los

ojos del adulto, algunas veces la originalidad exhibida por los niños puede parecer accidental, como cuando un niño dice algo que parece gracioso e ingenioso a los ojos del adulto pero que es un simple esfuerzo del niño por encontrar las palabras para captar la idea, deben estar haciendo algo creativo casi por accidente porque no conocen otra forma de hacerlo, desconocen la forma convencional de hacerlo. O cuando un niño realiza un dibujo utilizando colores y representando formas de forma inusual. En este sentido, se ha discutido sobre la conciencia sobre las reglas o modos de hacer por parte del niño. Como sabemos, la creatividad ha sido ligada al factor de apertura de personalidad y se caracteriza por asumir un riesgo y en cierta forma por una trasgresión (en la justa medida). En el caso de los niños parece que cuando dan respuestas originales o poco frecuentes estas no se deben a una pura disconformidad con lo convencional, si no a un desconocimiento de lo convencional. Los niños no son siempre suficientemente conscientes de las convenciones y reglas sociales para apreciar la novedad de sus respuestas, por lo que esta *adventurousness* no es significativa, no es intencional. Debido a que aún no manifiestan un pensamiento convencional, los niños están libres de ciertas asunciones que hacen los adultos, por lo que esto les facilita un pensamiento más flexible, menos constreñido.

- *Intencionalidad de la creatividad del niño.* En alguna etapa del proceso creativo, el individuo debe ser consciente del significado de su actividad transformadora si se van a desarrollar nuevas perspectivas o *insight* que serán compartidos (comunicados). En alguna etapa del proceso creativo la creatividad debe ser un acto consciente y deliberado caracterizado por la intencionalidad. La creatividad del niño no tiene un propósito (una meta) y puede ser intencional, se basa más en una forma de autoexpresión que en la utilidad del producto final.
- *Originalidad relativa.* Es cierto que los productos ofrecidos por el niño son originales únicamente con respecto a sus compañeros de su misma edad, o con respecto a ellos mismos, en este sentido algunos autores ven el valor de la novedad como algo relativo. La novedad se puede referir a lo que el niño sabe, a lo que un grupo en particular sabe/conoce o a lo que es

conocido por toda la sociedad. Un niño puede tener ideas o productos que son novedosos para él mismo.

- *Estrategias utilizadas para encontrar nuevas ideas.* Los mecanismos y estrategias seguidas por niños y adultos en la búsqueda de ideas novedosas son diferentes. Los niños basan sus estrategias en la búsqueda de asociaciones mientras que los adultos cuentan con estrategias mejor organizadas de manera que los adultos siguen una forma lógica a la hora de buscar ideas novedosas.

Muchas veces, el estudio de la creatividad infantil se ha centrado en la “cantidad” de ésta, siendo el estudio más conocido el realizado por Torrance, que dió lugar al conocido “*4th grade slum*” (descenso brusco de la creatividad a los 8-9 años de edad). Este fenómeno se ha encontrado de forma repetida en distintas culturas y en diferentes estudios. Algunos autores remarcan que este descenso de la creatividad es el resultado de un proceso de adaptación durante la adolescencia, en el que los jóvenes se sienten más preocupados por “encajar” con su grupo de iguales que en mostrarse distintos al resto (Gardner, Phelps & Wolf 1990; Rosenblatt & Winner, 1988). Otra perspectiva, apoya la idea de que este descenso es el reflejo de una interacción entre el desarrollo del pensamiento lógico, que empieza a emerger en estas edades, y el pensamiento creativo (Georgsdottir & Lubart 2003; Guignard & Lubbart, 2006; Runco 1999).

El trabajo que presentamos a continuación, tiene por objetivo estudiar estas fases del desarrollo del pensamiento creativo en una muestra de alumnos de Educación Primaria. Esperamos verificar que la creatividad en edades tempranas va incrementándose hasta la edad de los 11-12 años.

Metodología

Muestra

En este estudio han participado un total de 94 alumnos escolarizados en un centro público de Educación Primaria de la localidad de Lorca. Estos niños están en primero, tercero y sexto curso de Educación Primaria. De ellos 44

eran niñas y 50 eran niños. En la tabla 1 puede verse la distribución de la muestra según sexo y curso escolar.

Tabla 1. *Distribución de la muestra según sexo y curso académico al que atendían los alumnos*

	SEXO		Total
	1 hombre	2 mujer	
Primero Ed. Primaria	20	13	33
Tercero Ed. Primaria	10	19	29
Sexto Ed. Primaria	20	12	32
Total	50	44	94

Los resultados de la muestra en las pruebas de creatividad desvelaron una baja puntuación centil de creatividad para los alumnos más jóvenes que asisten a primer curso de Educación Primaria (fluidez: PC 15-25; flexibilidad: PC 25, originalidad: PC 25-35; y elaboración: PC 65-75); una creatividad moderada para los alumnos de tercero (fluidez: PC 34; flexibilidad: PC 25-35; originalidad: PC 50; y elaboración: PC 85); y una creatividad media para los alumnos de sexto (fluidez: PC 65, flexibilidad: PC 45-50, originalidad: PC 75; y elaboración: PC 75-85).

Instrumento

En este estudio se ha utilizado una versión del test de pensamiento creativo forma A (Torrance, 1974) adaptada al contexto español por Prieto, López, Ferrándiz y Bermejo (2003).

El objetivo de la prueba es evaluar la creatividad de niños y/o adolescentes. Consta de dos subpruebas (verbal y figurativa), cada una de ellas tiene dos formas (A y B). En su conjunto, la prueba permite hallar índices de fluidez (el número de ideas dadas por el alumno); flexibilidad (la variedad de esas ideas); originalidad (lo novedoso e infrecuente de las ideas) y elaboración (el número de detalles no necesarios para transmitir la idea principal) (Oliveira, Almeida, Ferrándiz, Ferrando, Sáinz & Prieto, 2009; Torrance, 1974).

En nuestro trabajo hemos utilizado el TTCT-Figurativo (forma A) cuyo objetivo es evaluar las producciones creativas a través de dibujos y composiciones.

Consta de tres subtests: componer un dibujo, acabar un dibujo y líneas paralelas.

En el primero, componer un dibujo, se le pide al niño que realice un dibujo a partir de una forma dada, consistente en un trozo de papel adhesivo de color. El papel según el autor, podría parecerse a una lágrima, un huevo o a una pera. Hay que destacar que si el niño no pone título, no se puede calificar. El objetivo es dar una finalidad a algo que previamente no tenía. Las habilidades que se valoran con este primer subtest son: a) originalidad, consistente en considerar las respuestas novedosas, no familiares e inusuales; y b) elaboración, se refiere a la cantidad de detalles que el niño añade al dibujo con el objetivo de embellecerlo.

El segundo subtest, acabar un dibujo, consta de 10 trazos, a partir de los cuales el niño tiene que utilizarlos realizando diferentes dibujos y poniéndoles un título. Se evalúa la elaboración (número de detalles añadidos al dibujo), la originalidad (respuestas inusuales y poco convencionales), la flexibilidad (variedad de categorías en las respuestas) y en menor grado la fluidez (número de dibujos con título realizados).

El tercer y último subtest, las líneas paralelas, consta de 30 pares de líneas paralelas. El objetivo es hacer tantos dibujos como se puedan a partir de las líneas. Se mide la fluidez (aptitud para hacer asociaciones múltiples a partir de un estímulo único); la flexibilidad (capacidad para cambiar el patrón o estructura de las composiciones), originalidad (habilidad para realizar estructuras diferentes y poco familiares) y elaboración (habilidad para añadir detalles a las estructuras realizadas con las líneas paralelas) (Torrance, 1974).

La prueba ha sido utilizada previamente en nuestro contexto, mostrando adecuados índices de fiabilidad (Ferrando et al, 2007; Prieto et al., 2006).

Procedimiento

Se comunicó al colegio los objetivos de la investigación, y tras conseguir el acuerdo del claustro, se procedió a informar a los padres para que otorgaran su autorización. La participación fue voluntaria. La prueba de creatividad fue administrada a los niños durante el horario escolar por profesionales de la educación. La administración fue llevada a cabo en un contexto lúdico que

facilitaba la desinhibición de los niños. En los cursos más bajos, los evaluadores ayudaron a los niños a escribir los títulos de sus dibujos.

El análisis de datos se realizó a través del programa estadístico SPSS v. 20 (IBM, 2011). Los análisis consistieron en una metodología descriptiva y el estudio de la diferencia de medias a través de Análisis de Varianzas.

Resultados

En primer lugar hemos analizado las medias de la creatividad de nuestros alumnos, las cuales pueden verse reflejadas en la Tabla 2 (puntuaciones directas) y el gráfico de la Figura 1 (puntuaciones z). Sin nos fijamos en las comparaciones entre los tres grupos de alumnos vemos que son los alumnos de sexto de Primaria quienes obtienen puntuaciones mayores que sus compañeros en todas las dimensiones de creatividad. Y, son los alumnos de primero de Primaria quienes obtienen las puntuaciones más bajas. Las dimensiones en las que la distancia es mayor entre los alumnos de sexto y los más jóvenes primero de Primaria es la originalidad y la elaboración, mientras que la diferencia en flexibilidad no es tan acusada.

Tabla 2. *Estadísticos descriptivos de las puntuaciones de creatividad de los alumnos participantes por curso*

	Primero E.P.		Tercero E.P.		Sexto E.P.	
	M	DT	M	DT	M	DT
Fluidez	12,15	5,28	16,59	5,72	22,38	7,95
Flexibilidad	11,63	3,86	13,62	4,92	16,54	5,54
Originalidad	18,15	9,06	26,97	9,79	39,19	19,54
Elaboración	20,62	15,33	32,21	16,63	44,56	25,66
Total TTCT	61,85	28,89	89,37	31,69	121,22	51,94

Para comprobar si estas diferencias eran estadísticamente significativas se realizó un ANOVA, cuyos resultados confirmaron las diferencias estadísticamente significativas para todas las dimensiones (fluidez $[F(2, 86) = 19,441; p < ,001]$, flexibilidad $[F(2, 84) = 7,638; p = ,001]$, originalidad $[F(2,87) =$

18,927; $p < ,001$], elaboración [$F(2, 87) = 11,527$; $p < ,001$] y el total de la creatividad [$F(2, 87) = 18,346$; $p < ,001$]. Los análisis post-hoc mostraron que dichas diferencias se daban siempre entre los tres grupos, salvo en la dimensión flexibilidad, en la que los grupos de primero y tercero no se diferenciaron.

Hay otro aspecto del desarrollo de la creatividad que debe estudiarse. Además de haber comprobado que existe una distancia significativa entre los resultados de los alumnos más jóvenes y sus compañeros, vemos que las líneas que representan las puntuaciones medias de los tres grupos no se mueven en paralelo (Figura 1). Es decir, puede ser que dependiendo del estadio del desarrollo, existan dimensiones de creatividad más propensas a ser desarrolladas que otras.

Para investigar esta cuestión se decidió proceder a un estudio de los perfiles creativos de cada uno de los grupos, de manera similar al trabajo realizado por Ferrando et al., (2012). Tratamos de ver si existen “picos” en el desarrollo de las habilidades creativas o si todas se desarrollan a la par. Guignard y Lubart (2006) han sugerido que el *4th grade slum* afecta a algunas funciones de la creatividad, pero no a todas. Por ejemplo, los alumnos son igual de fluidos, pero si menos originales.

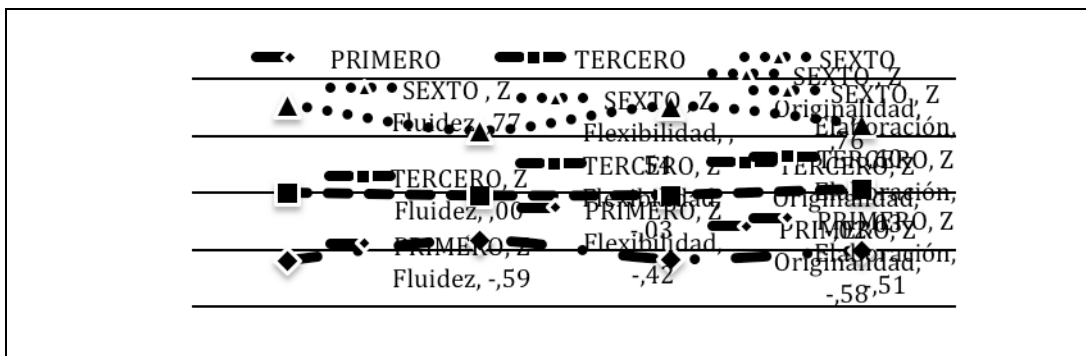


Figura 1. Gráfico de puntuaciones medias estandarizadas (puntuaciones z) obtenidas por los alumnos de Primero, Tercero y Sexto de Educación Primaria

Para llevar a cabo este análisis se transformaron las puntuaciones directas a puntuaciones z, para asegurar que todas las variables estuvieran todas en la misma escala. La tabla 3, informa de los resultados de las pruebas t, como puede verse, en los primeros cursos (primero y tercero de Educación Primaria) no existen picos en los perfiles creativos de los alumnos. Sin embargo, los alumnos de sexto curso de Educación Primaria si tienen alguna descompensación entre sus habilidades de flexibilidad (estas son significativamente menores que sus puntuaciones de fluidez y originalidad).

Tabla 3. *Resultados de las pruebas t de student para muestras relacionada entre las dimensiones de la creatividad para los tres grupos de alumnos*

	Primero de E.P.	Tercero de E.P.	Tercero de E.P.
Fluidez - Flexibilidad	t(31) = -1,65; p=,109	t(28) = ,24; p= ,810	t(25) = 1,97; p=,060
Fluidez - Originalidad	t(33) = -0,16; p=,874	t(28) = ,24 p=,813	t(25) = -0,85; p=,402
Fluidez - Elaboración	t(33) = -0,65; p=,521	t(28) = -,27 p=,786	t(25) = 0,50; p=,621
Flexib - Originalidad	t(31) = 1,17; p=,251	t(28) = -,04 p=,966	t(25) = -1,94; p=,064
Flexib - Elaboración	t(31) = 0,30; p=,770	t(28) = -,34 p=,734	t(25) = -0,64; p=,528
Originalidad - Elaboración	t(33) = -0,67; p=,509	t(28) = -,41 p=,683	t(26) = 0,61; p=,547

Conclusión y Discusiones

El estudio presentado ha consistido en estudiar las diferencias en distintos grupos de edad, siguiendo un diseño de investigación transversal. Los resultados de nuestro estudio verifican que los alumnos parecen desarrollar sus habilidades creativas de forma estable durante la Educación Primaria. En este estudio no se ha podido verificar el efecto del *4th grade slum* que tiene lugar al inicio de la adolescencia. Las distintas investigaciones han encontrado que la edad cronológica en la que se da este descenso drástico de la

creatividad puede verse afectada por las variables contextuales (Georgsdottir & Lubart, 2003; Guignard & Lubart, 2006). Probablemente, en parte debido a las características de nuestro sistema educativo, sea más fácil encontrar ese descenso drástico de creatividad en los jóvenes que inician la Educación Secundaria Obligatoria.

Además de buscar diferencias cuantitativas entre los tres grupos de alumnos estudiados, nos ha interesado profundizar en las diferencias cualitativas. En este sentido hemos estudiado los perfiles creativos de cada grupo, con el fin de investigar si las distintas áreas de creatividad siguen distintos patrones evolutivos. Según ha sugerido Lubart (Guignard & Lubart, 2006) el fenómeno del *4th grade slum* no afecta por igual a todas las funciones de la creatividad. En concreto la entrada en la adolescencia afecta a la expresión del pensamiento original, pero no tanto a la fluidez o la flexibilidad de pensamiento. Nuestros resultados apuntan a que las dimensiones de la creatividad se desarrollan de forma uniforme (al mismo nivel) hasta un cierto punto, y al entrar en la adolescencia unas se desarrollarían más que otras. Concretamente, la dimensión flexibilidad se ve disminuida en relación a las demás dimensiones.

Estos resultados deben interpretarse con cautela pues el estudio presentado adolece de algunas limitaciones. Por ejemplo, la muestra utilizada es de tamaño pequeño, y no es representativa de la población ya que todos los alumnos estaban escolarizados en el mismo centro.

Al comparar las puntuaciones obtenidas en el TTCT por los alumnos de primero, tercero y sexto de Educación Primaria con los baremos publicados por Ferrando et al., (2007), hemos observado que nuestros alumnos de primero de Educación Primaria tienen puntuaciones centiles muy bajas, mientras que los alumnos de sexto parecen situarse dentro de la media de las puntuaciones de creatividad según el baremo facilitado en Ferrando et al., (2007).

Referencias bibliográficas

Barron, F. (1969). *Creative person and creative process*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Dudek, S. Z. (1973). Creativity in young children –attitude or ability. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Assn. (81st, Montreal, August 27-31, 1973).
- Feldman, D. H. (1999). The development of creativity. In R. Sternberg (Ed.), *The handbook of creativity* (pp.169-186). New York: Cambridge University Press.
- Ferrando, M., Bermejo, R., Sainz, M., Ferrándiz, C., Prieto, M. D., & Soto, G. (2012). Cognitive profile in low, medium and high creative students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10*(3), 968-984.
- Ferrando, M., & Ferrándiz, C. (2013). Early years' Creativity. In A. Gariboldi & N. Catellani (Eds). *Creativity in Preschool Education* (pp. 70-78). Italia: Scandiano.
- Ferrando, M., Ferrándiz, C., Bermejo, M. R., Sánchez, C., Parra, J., & Prieto, M. D. (2007). Estructura Interna y Baremación del Test de Pensamiento Creativo de Torrance. *Psicothema, 3*, 489-496.
- Gardner, H., Phelps, E., & Wolf, D. (1990). The roots of adult creativity in children's symbolic products. In C. N. Alexander & E. J. Langer (Eds.), *Higher stages of human development* (pp. 79–96). New York: Oxford University.
- Georgsdottir, A., & Lubart, T. I. (2003). La flexibilité cognitive et la créativité: [Cognitive flexibility and creativity]. *Psychologie Française [French Psychology], 48*(3), 29-40.
- Gowan, J. C. (1971). The development of the creative individual. Paper presented at 18th Annual Meetings of the national Asssocation for Gifted Children, May 3-5, 1971, Regency Hyatt House, Chicago, Illinois. Publised in *Gifted Child Quartely, 15*(3), 156-174.
- Guignard, J., & Lubart, T. (2006). Is it reasonable to be creative? In J. Kaufman & J. Bare (Eds.), *Creativity and reason in cognitive development* (pp. 269–281). New York: Cambridge University Press.
- IBM Corp. (2011). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 20.0. Armonk, NY: IBM Corp.

- Munro, J. (2006). *Insights into the creativity process*. Hawthorn, Australia: Ed Assist.
- Oliveira, E. P., Almeida, L., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sáinz, M., & Prieto, M. D. (2009). Tests de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT): Elementos para la validez del constructo en adolescentes portugueses. *Psicothema*, 21, 562-567.
- Perkins, D. N. (2000). *Archimedes Bathtub: The Art and Logic of Breakthrough Thinking*. New York: Norton.
- Prieto, M. D., López, O., Ferrándiz, C., & Bermejo, R. (2003). Adaptación de la prueba figurativa del test de pensamiento creativo de Torrance en una muestra de los primeros niveles educativos. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 21, 201-213.
- Prieto, M. D., Parra, J., Ferrando, M., Bermejo, M. R., Ferrándiz, C., & Sánchez, C. (2006). Creative Abilities in Early Childhood. *Journal Early Childhood Research*, 4(3), 277-290.
- Romo, M. (1998). *Algunas claves para fomentar la creatividad en el aula. Tendencias Pedagógicas*. Número Extraordinario. Actas del Congreso Internacional: 25 años de Magisterio en la Universidad. Vol. I, 251-260.
- Rosenblatt, E., & Winner, E. (1988). The art of children's drawing. *Journal of Aesthetic Education*, 22, 3-15.
- Runco, M. (2006). The development of children's creativity. In B. Spodek & O. Saracho (Eds.) *Handbook of research on the education of young children, second edition*, (pp. 121-129). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Runco, M. A. (1999). Developmental trends in creative abilities and potentials. En Runco, M. A. & Pritzker S. R. *Encyclopedia of Creativity*, (pp. 537-540). San Diego, CA: Academic.
- Russ, S. W. (1996). Development of creative processes in children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1996(72), 31-42.
- Sak, U. & Maker, J. C. (2006). Developmental Variation in Children's Creative Mathematical Thinking as a Function of Schooling, Age, and Knowledge. *Creativity research Journal*. 18(3), 279-291.

- Smith, G. J., & Carlsson, I. M. (1990). *The creative process: A functional model based on empirical studies from early childhood to middle age*. Madison, CT: International Universities Press.
- Soto, G., Sáinz, M., & Prieto, M. D. (2012). Creatividad en educación infantil. En M. D. Prieto (Coord.), *Psicología del desarrollo y de la educación*, (pp. 230-255). Valencia: Universidad Internacional Valenciana.
- Starkweather, E. K. (1964). Problems in the measurement of creativity in preschool children. *Journal of Educational Measurement*, 1, 543-547.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press.
- Tegano, D. W., Moran, D. J., & Sawyers, J. K. (1991). *Creativity in early childhood classrooms*. Washington, D.C.: National Education Association.
- Torrance, E. P. (1974). *The Torrance Tests of Creative Thinking - Norms-Technical Manual Research Edition - Verbal Tests, Forms A and B - Figural Tests, Forms A and B*. Princeton NJ: Personnel Press.

LOS CUENTOS DE ANIMALES EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA. ANÁLISIS DE *MIS CUENTOS AFRICANOS* DE NELSON MANDELA DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Andrés Montaner Bueno, Mari Cruz Palomares Marín
(Universidad de Murcia)

Introducción

En el presente estudio es nuestra intención la de llevar a cabo una implementación didáctica mediante el aprovechamiento de las características y modos expresivos que presenta un género tan dúctil y variado como es el cuentístico. La misma tiene como destinatarios a los alumnos que están cursando Educación Primaria y, con su realización, dos son los objetivos principales que pretendemos conseguir: por un lado, buscamos el progreso, mejora y consolidación en los estudiantes de dos habilidades lingüísticas cuyo cultivo es tan importante en esta etapa como son la lectura y la escritura y, por otro, perseguimos desarrollar la competencia intercultural, la cual se sustenta en los inalienables principios del respeto, la tolerancia y la igualdad. Como vemos, nuestras metas se inscriben y se alinean con los propósitos que el legislador plantea para esta etapa educativa (Orden 2211/2007 a nivel nacional y decreto 286/2007 en la CCAA. de Murcia). Para tratar de conseguir todo ello, empleamos algunos de los cuentos que han gozado de mayor popularidad a lo largo de la historia del continente africano, los cuales han sido extraídos de la selección realizada por Nelson Mandela en el año 2007. Dicha antología lleva por título *Mis cuentos africanos* y nosotros, en concreto, nos vamos a servir de los intitulados “El mensaje” (páginas 35-38) y “Sannie Langtand y el visitante” (páginas 199-208).

No obstante, antes de presentar el material didáctico propiamente dicho, creemos necesario realizar un acercamiento a dos cuestiones teóricas que sustentan y dan sentido al planteamiento práctico diseñado. La primera de ellas se refiere al uso de la prosopopeya o personificación como recurso para la

transmisión de conocimientos y valores en Educación Primaria, circunstancia que parece tener relación directa con los sentimientos de empatía que despiertan en los alumnos las historias protagonizadas por animales parlantes. La segunda, ahonda más propiamente en el valor simbólico que tiene cada uno de los animales que protagoniza los cuentos. Con esto, nos estamos refiriendo a la posibilidad de que un mismo animal tenga diferentes connotaciones (positivas o negativas) según sea la cultura de origen del cuento o, como veremos más adelante, según la función -generalmente religiosa- que convenga que desempeñe en cada historia. Procedemos a continuación al tratamiento más pormenorizado de los fundamentos teóricos en los que ambas cuestiones se sustentan y se desenvuelven.

El uso de la personificación o prosopopeya propio de la fabulística como elemento clave para la enseñanza de valores en Educación Primaria

En los últimos tiempos se está produciendo una gran proliferación de estudios que se sirven de fábulas para la enseñanza de valores en el ámbito escolar y, muy especialmente, en las etapas de Educación Infantil y Primaria. Como ejemplos de ello, podríamos citar, por la calidad de sus aportaciones, el de Cerrillo, Cerda y Tanck (2009), el de Marreiros, Balça y Azevedo (2010) o el de Rodríguez Ruiz (2010). Pero, ¿a qué se debe este resurgimiento de un género tan antiguo como este, cuyas primeras manifestaciones fueron recogidas, en forma de antología, por Esopo en el siglo VI a. C.? ¿Por qué precisamente se considera su uso en las primeras etapas educativas? Creemos que dicha circunstancia obedece a tres factores principales:

El primer factor se refiere a la constatación de un fenómeno novedoso en la historia literaria como es el del asentamiento del género de la literatura infantil y juvenil, cuya comercialización masiva no se ha producido hasta el último cuarto del siglo XX. Este género se está expandiendo en la actualidad a un ritmo vertiginoso, no sólo con la proliferación de numerosísimos textos originales creados expresamente para niños y adolescentes, sino también mediante la adaptación de ciertas historias y cuentos clásicos, entre los que podemos

encontrar las fábulas, las cuales, por su naturaleza y extensión, se adaptan muy bien a este nuevo público receptor.

El segundo tiene que ver con el hecho de que las fábulas, tal como señala Santos Redondo (2009, p. 124), “han servido siempre como ejemplificación de modelos morales, reflejando las miserias y virtudes del ser humano y criticando sus conductas, a menudo desacertadas, censurables”. De esta manera, no es necesario realizar ningún cambio sustancial ni en el contenido ni en la estructura de los textos, ya que todos incluyen una lección ética dirigida a la reflexión de los comportamientos humanos, que se suele condensar en la moraleja final. Y como la educación es el ámbito mediante el cual el Estado se asegura de que el mensaje llegue a todo el público, qué mejor que introducir algunas de estas fábulas en los primeros niveles escolares.

El tercer factor, y quizá sea el más importante, es el que da cuenta de la presencia de un recurso literario que, aunque ha sido y es muy frecuentemente utilizado en muchas obras, no pierde su eficacia y su vigencia en la literatura de nuestros días. Nos estamos refiriendo a la personificación o prosopopeya. Dicho tropo se incluiría en la tradición clásica entre los de sentencia o pensamiento y, viene definido por Jiménez Fernández (2013, p. 186), como “el recurso por el cual se dota de cualidades humanas a los seres irracionales o a las cosas”. Gracias al mismo, la fábula consigue conectar con el público más joven puesto que se trata de personas, en general, con una imaginación desbordante, que sienten especial afinidad con los animales y que aceptarán de buena gana situaciones en las que ellos hablen o interactúen. Si a esto le unimos que la identificación con ellos es absoluta, entenderán que lo que es bueno o malo para los animales, lo será también para ellos.

El contraste en cuanto al valor simbólico de algunos animales que protagonizan *Mis cuentos africanos* de Nelson Mandela respecto de los que aparecen en cuentos europeos tradicionales

Una vez considerada la importancia que tiene el recurso estilístico de la personificación de animales como medio para atraer la atención del alumnado de Educación Primaria hacia las historias que estos protagonizan, vamos ahora

a realizar una reflexión de naturaleza antropológica acerca del valor simbólico que poseen los diferentes animales en las distintas culturas del mundo. Particularmente, vamos a efectuar una breve relación en la que indicamos los principales animales que tienen un valor predominantemente positivo en la cultura africana y predominantemente negativo en la europea, y viceversa. Asimismo, reflexionaremos sobre la génesis de esta caracterización maniquea y de si realmente esta es algo permanente e inmutable o, por el contrario, hay variaciones en ella.

Y es esta última cuestión la que nos va a dar algunas de las claves para entender la relatividad de la posterior enunciación de los valores simbólicos dominantes de cada animal en cada una de las dos culturas. Reflexionando sobre el origen de dicha relatividad, la historia de las civilizaciones nos ofrece una pista: es un fenómeno casi universal el que los hombres -de todas las procedencias geográficas y culturales- hayan atribuido a todas las manifestaciones de la naturaleza, un sentido o significado sobrenatural, mágico o religioso. ¿Y cuál es la característica más distintiva de la magia y de la religión, esto es, lo que las hace comprensibles terrenalmente y al mismo tiempo inefables espiritualmente? Sin duda, la clasificación de todos los elementos visibles en torno a nociones morales inaprehensibles que, en última medida se reducen a tipologías duales del tipo “bueno” frente a “malo”, “beneficioso” frente a “perjudicial”, “misericordioso” frente a “cruel”, etc.

Por supuesto, a esta taxonomía no pueden escapar los animales, los cuales están en relación constante con los seres humanos pues son alimento, transporte, defensa e incluso compañía de los mismos. De esta manera, religión y magia van a ir etiquetando a cada animal con atributos negativos o positivos, según las experiencias vividas desde tiempos arcaicos con ellos y también según el grado de familiaridad que se tenga con cada uno de ellos. A este respecto, la fundamentación religiosa se sirve de hechos o acontecimientos muy antiguos -o míticos- que están en la conciencia colectiva de cada uno de los diferentes grupos humanos asentados en cada lugar. Así, tal o cual experiencia pasada en uno u otro sentido con un animal cualquiera permite a la religión adherirse a una opinión favorable o desfavorable para con él. Esto se produce porque, en definitiva, no importa tanto qué animal es el que

tiene los atributos de lo divino y cuál los de lo infernal, como el hecho mismo de que existan tales atributos.

Siguiendo esta línea de argumentación, no nos resultará difícil entender que, si el transcurrir de la vida hace que una sociedad tenga malas experiencias con un determinado animal con el que antes había tenido buenas relaciones, se produzca también un cambio en la doctrina religiosa (explicitada en los cuentos, narraciones y poesías tradicionales) respecto a la valoración y calificación del mismo. Solo así se puede entender en toda su plenitud la valiosa e informativa afirmación de Zambon al respecto: “Todo animal puede tener significados simbólicos opuestos, según las propiedades naturales que de él se tomen en consideración. Todas las criaturas tienen una naturaleza doble, elogiada y reprochable” (2010, pp. 35-36).

A esta doble consideración simbólica que pueden tener todos los animales, se va a unir el hecho, ya mencionado anteriormente, de que el género fabulístico representa en último orden al ser humano, esto es, que detrás de cada animal se esconde una actitud humana positiva o negativa. Así pues, el animal que protagoniza cada historia va a ser la sinécdoque humana en la que tiene lugar la batalla entre actitudes virtuosas y viciosas, convirtiéndose en el escenario sobre el que se proyecta el conflicto en el que los dos principios opuestos universales de índole mágico-religiosa (bien y mal) están siempre en guerra.

Como consecuencia de esto, al ser el doble valor simbólico de los animales algo que tiene carácter prácticamente universal, no podemos decir en ningún caso que tal o cual animal tenga un valor fijo (positivo o negativo) en una cultura y el contrario (positivo o negativo) en otra. Como mucho, y ya resulta atrevido hacerlo, podríamos señalar la predominancia que ha tenido a lo largo de la historia un valor (positivo o negativo) para un animal en un determinado ethos cultural.

El desarrollo de la competencia intercultural mediante la comprensión lectora, el conocimiento enciclopédico y la promoción de la escritura a partir de la utilización de dos de los cuentos africanos seleccionados por Nelson Mandela

En este apartado es nuestra intención la de llevar a cabo, en primer lugar, una definición de competencia intercultural, así como de los requisitos que son necesarios para que esta se pueda desarrollar de forma efectiva en las aulas de Educación Primaria, y en segundo lugar, proponemos, a partir del uso de dos cuentos africanos, una serie de tareas para el fomento de la competencia intercultural, las cuales se encuentran enmarcadas alrededor de tres ámbitos cuyo desarrollo es vital en Didáctica de la Lengua y la Literatura como son la comprensión lectora, el conocimiento enciclopédico y la mejora de la escritura.

Comenzando por ofrecer una definición de competencia intercultural, nos adherimos a la expuesta por Meyer (1991) quien la identifica con “la habilidad de una persona o grupo de personas para actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas”. Asimismo, como subcompetencias que coadyuvan a la consecución de esta competencia nos encontramos, siguiendo *El informe UNESCO. La educación encierra un tesoro* (1996) con las siguientes: saber ser y estar (capacidad para rechazar actitudes etnocéntricas y para percibir positivamente otras opciones culturales), saber aprender (acercarse con una actitud abierta a los significados culturales, creencias y costumbres del otro), saber y querer conocer (acercarse a un sistema de referencias culturales y a los conocimientos codificados en él, tanto explícita como implícitamente) y saber hacer (tener la capacidad para integrar en la propia cultura los conocimientos adquiridos sobre la cultura ajena, y utilizarlos cuando sea necesario).

Lo que nosotros perseguimos con esta aportación es realizar una contribución que sirva como recurso para que la educación vaya construyéndose en torno al concepto de interculturalidad, cimentado en torno a valores como el respeto por la diferencia, la tolerancia ante la ambigüedad y el deseo por descubrir lo desconocido. Para ello, tal como señala García Llamas (2005, p. 96),

se requiere una actuación educativa en una doble vertiente: por una parte, exige el respeto a la propia identidad de las personas y los grupos minoritarios establecidos en una determinada zona geográfica y, por otra, precisa de una voluntad de cooperación, cuyas bases de trabajo pueden establecerse a partir de la interdependencia manifiesta que caracteriza a la sociedad occidental.

Con todo, no debemos entender que la educación intercultural debe ser únicamente una forma de actuar desde la escuela hacia las minorías étnicas que la conforman sino que, tal como indica Sáez Alonso (2006, p. 872), “debe entenderse como un enfoque educativo global y reformador para la práctica educativa, facilitando así los procesos de interacción e intercambio culturales”. A este respecto, nuestra la propuesta didáctica no tiene la intención de ir únicamente dirigida a estudiantes africanos que puedan verse más reflejados en las historias, antes al contrario, está pensada e ideada para que sé la tan ansiada interacción entre todos los estudiantes, sean cuales sean sus pensamientos, procedencias u orígenes socioeconómicos.

Una vez observadas la definición y las características que deben tenerse en cuenta para el desarrollo de la competencia intercultural, vamos a proceder a la explicitación de las actividades en torno a los tres ámbitos seleccionados anteriormente. No obstante, antes de ello creemos conveniente proponer al alumnado una actividad previa de investigación acerca de cuál es la procedencia de cada una de las historias que van a leer. En este sentido, creemos que es importante que los estudiantes sepan situar en un mapa mudo la localización geográfica de los distintos países del continente africano, siendo este ejercicio ideal para contextualizar las narraciones. Así, los alumnos tendrán que encontrar cuáles son las regiones de Namibia y Sudáfrica de las que proceden, respectivamente, los cuentos de “El mensaje” y “Sannie Langtand y el visitante”.



Figura 1. Mapa mudo de África

Procediendo ahora a la presentación de cada historia, nos encontramos en primer lugar con la titulada “El mensaje”. En ella, la luna quiere transmitir a los seres humanos un mensaje muy importante relacionado con la muerte y la

vida. Es el siguiente: “al igual que yo muero y vuelvo a la vida, también vosotros moriréis y volveréis a vivir”. Para ello, se sirve de la garrapata la que, por distintas razones, no consigue transmitir con éxito su mensaje teniendo que delegar en la liebre. Esta última, como sólo buscaba fama y fortuna, se apresura a llegar antes que la garrapata al lugar en el que se encuentran los humanos, pero no ha retenido bien el mensaje y transmite a las personas el mensaje contrario, esto es, que al igual que la luna muere y permanece muerta, ellos permanecerán muertos. Esto crea un clima de desolación y tristeza entre las personas, lo que hace que la luna se enfade con la liebre y se produzca una disputa entre ambas. Así, lo primero que el alumnado deberá hacer será una lectura silenciosa del texto y, a continuación otra en voz alta que será guiada por el profesor. Posteriormente, deberían responderse a las siguientes tareas:

- 1) Comprensión lectora: a) ¿Qué mensaje quiere transmitir la luna a los seres humanos?, ¿De qué animal se sirve para ello?, b) ¿Qué errores comete la garrapata al elegir los animales sobre los que viajar?, c) ¿Cuál es el motivo por el que la liebre se desprende de la garrapata y quiere ser ella la primera en transmitir el mensaje a los seres humanos?, ¿Qué mensaje transmite finalmente?, ¿Cómo reaccionan las personas?, d) ¿Cuál es el resultado de la pelea entre la liebre y la luna?
- 2) Conocimiento enciclopédico: a) ¿Dónde situaríais la religión de “El Kraal” en la que se desarrolla la historia?, b) ¿Qué tipo de prenda de ropa es el “Kaross”?, c) En el texto se dice que la luna esperaba ver danzar de alegría a los humanos tras la buena noticia, ¿Qué significado tiene la danza para las tribus africanas? ¿Qué emociones se expresan a través de ella?, d) En relación con el enfrentamiento final entre la liebre y la luna, buscad leyendas que relacionen a ambos elementos de la naturaleza e indicad su procedencia, e) ¿En qué consiste la reencarnación? ¿Qué religiones creen en ella y de qué manera?
- 3) Promoción de la lectura: a) Redactad una historia en la que una persona haya recibido un mensaje diferente del que, en principio, otra persona quería contarle y describid sus consecuencias, b) Escribid un texto que comience con la frase: “Se encontraba muy enfermo, no había casi ninguna

esperanza de que se recuperara"...y termine con esta otra: "Afortunadamente, todo terminó saliendo bien", c) Contad una historia a partir de la imagen que se ofrece a continuación, intentando que no tenga nada que ver con la que acabáis de leer.

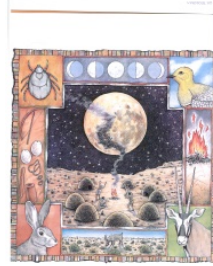


Figura 2. Ilustración para la promoción de la escritura creativa (autor: Robert Hichens)

En segundo lugar, hemos elegido la historia que lleva por título "Sannie Langtand y el visitante". Su argumento es bien sencillo: un visitante de origen persa llega a la cueva de Sannie Langtand y sus amigos (situada en ciudad del Cabo -Sudáfrica-) y les pide que le lleven de regreso a su región, puesto que la alfombra mágica en la que ha venido se le ha estropeado. Los tres amigos (la bruja Sannie, el dragón Slangbek y el babuino Boggom) deciden ayudarlo y montan en el dragón, quien es capaz de viajar en el espacio y en el tiempo, viviendo toda una serie de aventuras y peripecias antes de conseguir devolver a su reino al visitante. Lo primero que le pediríamos a los estudiantes es una lectura en voz baja, posteriormente haríamos una lectura grupal en voz alta y, finalmente, les pediríamos que respondiesen a las siguientes preguntas:

- 1) Comprensión lectora: a) ¿Qué te ha parecido la historia?, ¿Podrías hacer un resumen de la misma en cuatro líneas?, b) Si vosotros fuerais Sannie Langtand, ¿habrías ayudado al visitante sabiendo que luego será un desagradecido y un traidor?, c) De acuerdo con la descripción que aparece en el texto, ¿Cómo te imaginas que es la cueva en la que vive Sannie Langtand? Haz un dibujo de ella, d) ¿Qué te parece la relación entre la bruja, el dragón y el babuino?, ¿Crees que a pesar de sus roces en el fondo

se llevan bien?, e) ¿Cuáles son los componentes relacionados con la magia que podemos hallar en la historia?

2) Conocimiento enciclopédico: a) ¿Qué tipo de animal es el babuino?, ¿En qué regiones del mundo los podemos encontrar viviendo en libertad?, b) ¿De qué época procede el barco con forma de dragón ocupado por los tripulantes de origen chino?, ¿Por qué adoran al dragón?, buscad información sobre la cultura china y sus “animales sagrados”, ¿Cómo explicarías la integración de monstruos, dragones y seres fantásticos en su imaginario cultural? c) ¿Dónde situarías la región de Persia de la que procede el visitante?, ¿Podrías señalar algunas de sus características particulares en cuanto a costumbres, vestimenta, comida, religión, etc.?, ¿En qué se diferencian de las vuestras?, ¿En qué se parecen?

3) Promoción de la escritura: a) ¿A qué lugar y tiempo os desplazaríais si fuerais como el dragón Slangbek? Escribid sobre lo que allí encontraríais y lo que allí haríais, b) Escribid una historia en la que contéis cómo os salvaríais si os persiguiera un tiranosaurio rex, igual que les ocurre a Sannie Langtand y sus amigos, c) Realizad un poema en forma de caligrama tomando como modelo alguna situación o personaje que aparezca en la historia y que os pueda servir de inspiración.

Discusión y conclusiones

Tras haber realizado este estudio relacionado con la consecución de la competencia intercultural mediante la utilización de los cuentos y fábulas de animales en las aulas de Educación Primaria, hemos llegado a una serie de conclusiones con las cuales podrán estar de acuerdo o no otros investigadores:

En primer lugar, consideramos que los cuentos o fábulas de animales están experimentando un resurgimiento en los tiempos actuales debido a tres causas principales: el asentamiento de un nuevo género como es el de la literatura infantil y juvenil, la recuperación de antiguos cuentos y fábulas que permanecían olvidadas y cuyo fin moralista y educacional es evidente y la identificación empática que se produce entre personas jóvenes y animales.

En segundo lugar, creemos que, frente a lo que desde fuera podría parecer, no se puede establecer una distinción tajante entre los valores simbólicos que tiene cada animal según la cultura que lo represente. Diversos factores antropológicos, entre los que destacan las cosmogonías de cada civilización, las costumbres religiosas y/o mágicas adoptadas y la aparición de la representación escrita, parecen determinar la existencia de un fondo común maniqueo (bondad, maldad) por el que también se ven afectados los animales. Su ubicación en uno u otro lugar -pecaminoso o virtuoso- vendrá dado por las experiencias (mejores o peores) que hayan tenido los diferentes pueblos con los animales. Así, podremos decir que en una cultura un animal tiene un valor predominantemente positivo o negativo, pero nunca absoluto, ya que siempre existe la posibilidad de una inversión simbólica con el paso del tiempo.

En tercer y último lugar, consideramos que una buena manera de trabajar la competencia intercultural, teniendo en cuenta los requisitos que la integran, es el de presentar en las aulas de Educación Primaria secuencias didácticas creadas a partir de cuentos y fábulas de animales de diversas culturas. Consideramos, asimismo, que a través de la realización de actividades relacionadas con la comprensión lectora, con la adquisición de un conocimiento enciclopédico y con la promoción de la escritura, conseguiremos acercarnos más al cumplimiento de los cuatro objetivos básicos indicados por la UNESCO: saber aprender, saber y querer conocer, saber hacer y, el más importante de todos, saber estar y saber ser.

Referencias bibliográficas

Cerrillo Torremocha, P., Cerda González, R. y Tanck de Estrada, D. (2009). *Fábulas*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Decreto 286/2007, de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia), 211, de 12 de septiembre de 2007, pp. 26387-26450.

García Llamas, J. L. (2005). Educación intercultural. Análisis y propuestas, *Revista de Educación*, 336, 89-109.

- Jiménez Fernández, J. (2013). *Manual básico de las figuras retórico-poéticas*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Mandela, N. (2007). *Mis cuentos africanos*. Madrid: Siruela.
- Marreiros Monteiro, S., Balça, Â. y Azevedo, F. (2010). Confabulando valores: La cigarra y la hormiga. *Ocnos*, 6, 61-70.
- Meyer, M. (1991). Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners. In D. Butjes & M. Byram (Eds.) *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language* (pp. 136-158). Londres: Multilingual Matters Ltd.
- Orden ECI/2211/2007 de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria. En BOE (Boletín Oficial del Estado), 173, de 20 de julio de 2007.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Paris: Ediciones de la Unesco.
- Ruiz Rodríguez, A. B. (2010). La fábula en la Educación Primaria. *Revista Pedagogía Magna*, 5, 19-26.
- Sáez Alonso, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de Educación*, 339, 859-881.
- Santos Redondo, R. J. (2009). Viejas historias para tiempos modernos. En J. L. Abraham López (coord.). *La fábula: propuestas didácticas y educativas* (pp. 121-128). Córdoba: Ediciones Edisur.
- Zambon, F. (2010). *El alfabeto simbólico de los animales. Los bestiarios de la Edad Media*. Madrid: Siruela.

PROPUESTA DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS BASADAS EN TIC PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

Lucía Martínez Guirado

(Universidad de Murcia)

Introducción

En la actualidad nos encontramos en un momento de pleno auge de dos campos que cada vez tienen más presencia en la sociedad actual y en especial en el ámbito educativo, por un lado, destacamos la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), cuya importancia en las aulas ha ido creciendo y evolucionando en los últimos años. Y por otro, la presencia de una educación inclusiva, que favorece la equidad y la igualdad de oportunidades, planteando la transformación de los procedimientos de enseñanza-aprendizaje en los centros para que la respuesta educativa sea adecuada a las características y necesidades de todo el alumnado.

Esta situación abre una nueva línea de investigación con objeto de desarrollar ambientes que potencien otras formas de enseñanza aprendizaje más adaptada, fomentando una innovación educativa orientada a la equidad y la igualdad de oportunidades, a través de la interacción entre el mundo digital y la educación inclusiva, desarrollando un binomio que abra nuevos campos que tengan en cuenta la diversidad del alumnado.

A pesar de que asociar TIC y atención a la diversidad nos lleva a pensar en Educación Especial y en el papel que juega la tecnología en el apoyo a las personas con discapacidad, en lo que se refiere a su uso adaptativo y al software de apoyo (Cabero, Córdoba y Fernández Batanero, 2007), las tecnologías no deben limitarse a cubrir déficits de quienes tienen dificultades de aprendizaje. Por ello nos interesa su uso inclusivo y las oportunidades que ofrecen de diseñar un contexto potenciador y enriquecedor del aprendizaje y de transformación de la práctica educativa. Lo que implica una propuesta curricular diversa, que tenga en cuenta distintas formas de representación y de

producción del aprendizaje, en un escenario cooperativo e interactivo considerando el contexto y una atención más individualizada o ajustada a distintas necesidades e intereses. Como señalan Escudero y Martínez (2011) las modificaciones necesarias para la construcción de una escuela inclusiva se debe efectuar desde los propios centros, centrándose entre otros aspectos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de los cuales han de participar interactivamente todos los alumnos, compartiendo unas experiencias comunes; y donde los propios profesionales de la educación, son los auténticos protagonistas de este cambio curricular.

Las Comunidades autónomas han realizado grandes inversiones en los últimos años para la dotación de recursos tecnológicos en los centros. Sin embargo la presencia de estos medios no garantiza su uso adecuado, por lo que a pesar de contar con suficientes recursos, esto no supone una condición suficiente para que se produzca una verdadera integración de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje.

A pesar de su importancia, no queremos centrarnos en los medios tecnológicos como herramientas de apoyo al aprendizaje, cuya finalidad se enfoca más en la compensación de las desigualdades desde un enfoque individualista. Sino en el uso inclusivo de las TIC, desde el punto de vista metodológico, ya que como señala Montero y Gewerc (2010), su introducción en los centros no ha provocado todos los cambios, en términos de innovación, que hubiesen sido deseables.

Consideramos por tanto, como uno de los factores determinantes del proceso de integración de las TIC un cambio metodológico que tenga en cuenta los intereses y necesidades de todo el alumnado, que promuevan la colaboración, el debate, y que animen a investigar, crear y que supongan una oportunidad para avanzar hacia un modelo de educación más equitativo. Partimos pues de la idea de que los centros y las metodologías tienen que adaptarse a la nueva realidad en la que nos encontramos. Este camino se debe lograr con los apoyos, las herramientas y cambios metodológicos necesarios, partiendo del uso de las TIC como máximo exponente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que viene como un vendaval, arrasando con la metodología tradicional y apostando por un nuevo futuro educativo (Arnaiz, 2012)

La actual Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) no es ajena a estas nuevas demandas. Por un lado concibe la respuesta educativa a todo el alumnado a partir del principio de inclusión, que supone adaptar los centros educativos a la diversidad del alumnado, diversidad inherente a todo grupo humano, “*entendiendo que únicamente de este modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social*” (LOE, Preámbulo, p. 17163). Por otro lado plantea la enseñanza a través del desarrollo de competencias básicas, entre las que se encuentra la competencia para el “Tratamiento de la Información y Competencia Digital”, que demanda la adquisición de una serie de destrezas para desenvolverse en el uso de las nuevas tecnologías de forma que el alumnado sepa aplicarlas para tareas de la vida cotidiana y laboral y como medio para los procesos de enseñanza aprendizaje.

Nos encontramos en un momento donde las TIC aún no se han generalizado dentro del sistema como recurso valioso para atender a la diversidad, que tenga en cuenta fundamentalmente aspectos pedagógicos que sean coherentes con un modelo de escuela inclusiva. Por ello partimos desde este punto en nuestro proyecto de investigación, ya que su integración en el proceso de enseñanza aprendizaje debe ir unida necesariamente a un proceso de innovación curricular ya que, de lo contrario, estaremos ante escenarios llenos de tecnología pero vacíos de pedagogía (Roig Vila, 2010).

Objetivos

Proponemos los siguientes objetivos como guía para la investigación:

Objetivo general: Proponer estrategias metodológicas adecuadas para una utilización más inclusiva de las TIC y la integración de los alumnos en Ambientes Virtuales de Aprendizaje que den respuesta a la diversidad del alumnado en el contexto educativo de la educación primaria, independiente de su condición física, emocional, socioeconómica, cultural, desarrollo cognitivo, ritmo o estilo de aprendizaje.

Objetivos específicos: Para el logro del objetivo general se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Obtener información sobre el grado de implementación de los nuevos recursos tecnológicos y el estado actual de su uso en relación con la atención a la diversidad.
2. Conocer las estrategias metodológicas basadas en TIC que utilizan los profesores de educación primaria para atender a la diversidad.
3. Analizar las posibilidades didácticas y metodológicas de las TIC en el marco de una escuela inclusiva.

Metodología

La investigación será un estudio de tipo descriptivo no experimental cuya característica principal es la descripción de situaciones y acontecimientos que se dan en los contextos de enseñanza aprendizaje (Hernández Sampieri, 2010). Concretamente, se trata de un diseño de encuesta de carácter transversal. Con los datos recogidos presentaremos un análisis estadístico de las dimensiones consideradas en el estudio. Por ello vamos a utilizar procedimiento de recogida, análisis y vinculación de datos cualitativos y cuantitativos en la misma investigación para responder a los objetivos planteados desde una metodología mixta.

Partiremos de un análisis de las posibilidades de las nuevas tecnologías en el ámbito de la educación inclusiva, y de las aportaciones que pueden realizar en la transformación del contexto educativo desde las estrategias metodológicas para ofrecer un entorno propicio para la igualdad de oportunidades. También queremos conocer en qué punto se encuentra la utilización de los medios tecnológicos para la atención a la diversidad, de forma que una comprensión más profunda de la realidad nos permita proponer estrategias que mejoren la calidad del proceso educativo, para promover un desafío a partir de propuestas que optimicen la autonomía y el respeto a los diferentes ritmos de aprendizaje.

Para la recogida de datos nos centraremos en un estudio de encuesta (cuestionario) que nos permita tener una visión general y descriptiva de las medidas metodológicas y curriculares ante la diversidad de nuestros centros educativos. Para su elaboración se partirá de una revisión de literatura previa a la redacción de la encuesta, con el objetivo de adquirir una visión amplia de las

estrategias utilizadas para llevar a cabo estudios similares, para recoger datos e información relativa a la investigación que nos concierne. Para asegurar esta calidad de los datos que obtendremos realizaremos un proceso de validación que nos permitirá comprobar si el diseño del cuestionario es correcto y si responde a los objetivos planteados. La validación se realizará a través de un panel de expertos, y tras este proceso se efectuarán los cambios necesarios en los cuestionarios para garantizar una recogida válida y fiable de los datos relevantes para el estudio.

El cuestionario está compuesto por distintas preguntas con varias opciones de respuesta, incluyendo respuestas cerradas y abiertas que nos permitirán recoger datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa. El cuestionario estará programado con LimeSurvey, que es una aplicación informática que permite crear cuestionarios online y que almacena los datos para ser tratados posteriormente con el programa estadístico SPSS.

Dicha encuesta será distribuida a través de Internet con el objeto de llegar al mayor número posibles de participantes. Los sujetos de estudio serán docentes de las escuelas de educación primaria de la Región de Murcia.

La encuesta recogerá datos relativos a criterios de accesibilidad a las TIC por parte de todo el alumnado, la existencia de rasgos inclusivos en las prácticas educativas, las principales estrategias metodológicas utilizadas para atender a la diversidad, qué recursos didácticos TIC más significativos se están utilizando, cómo se utilizan dichos recursos para atender a la diversidad del alumnado, con qué finalidades etc. El análisis de los datos se hará a través del programa SPSS para generalizar los resultados, facilitando la creación de un archivo de datos de una manera estructurada y organizada a través de distintas técnicas estadísticas (Castañeda y otros, 2010).

Una vez finalizada esta fase realizaremos un análisis pormenorizado y profundo de toda la información generada hasta alcanzar una serie de conclusiones que servirán de base para plantear propuestas de actuación

Esta última fase tendrá como objetivo realizar planteamientos metodológicos concretos que hagan productivo el uso de las TIC para atender a la diversidad, para ello profundizaremos en las posibilidades de determinados recursos TIC,

principalmente recursos multimedia y audiovisuales interactivos para favorecer buenas prácticas inclusivas, teniendo en cuenta los datos obtenidos en el proceso de investigación.

Resultados

Los resultados están en proceso de recogida de información, y se organizan en tres fases, recogida de información por parte de los docentes, análisis de las mismas y propuestas.

Los datos obtenidos hasta el momento nos indican que los mayores avances en este campo se están produciendo en el ámbito de la tecnología adaptativa con el objetivo de disminuir la brecha digital que puede originarse por aspectos relacionados con la adaptabilidad y accesibilidad a la Red. Un elevado porcentaje de los docentes que han participado en nuestro estudio utilizan las TIC basadas en estrategias tradicionales basadas en libros de texto digitales, pizarras interactivas usadas para mostrar textos e imágenes al alumnado, procesadores de texto, programas específicos para determinados alumnos con necesidades educativas especiales etc., por lo que a pesar de que la presencia de las de estas herramientas en las aulas ha generado un aumento en su uso en prácticamente todos los docentes encuestados, dicho uso se limita a la búsqueda de información y el refuerzo de los aprendizajes de manera irregular y discontinua, limitándose a cambiar el material y el formato , pero sin abarcar propuestas y estrategias que permitan la participación de todos los alumnos, desde la perspectiva de un currículum inclusivo.

Las propuestas de los profesores se centran principalmente en incrementar la motivación del alumnado a través del uso del ordenador, basándose fundamentalmente en la individualización de la enseñanza como estrategia didáctica clave. Destacando también la utilización de software educativos específicos para alumnos con dificultades de aprendizaje. El alumno por lo tanto no suele tener un papel activo en la construcción del conocimiento a través de las TIC, sino que responde a un planteamiento pedagógico propuesto por el docente en base a una metodología de corte tradicional.

El uso de las nuevas tecnologías desde esta perspectiva no supone un elemento de innovación que permita un avance hacia la Atención a la Diversidad, suelen ser utilizadas como un elemento más de las prácticas homogeneizadoras y compensadora de las diferencias desde la perspectiva de la individualización de la enseñanza, consolidando una escuela excluyente.

Sin embargo no podemos obviar que la utilización de las TIC es generalizada en todos los docentes participantes y se ha ampliado considerablemente el colectivo destinatario, permitiendo el acceso al currículo de alumnos con distintos tipos de discapacidad. Además su utilización en el proceso de enseñanza aprendizaje resulta ser más eficientes que las metodologías tradicionales, basadas en lápiz y papel y en la exposición magistral por parte del docente, aunque por sí mismas no consoliden un cambio en la naturaleza del proceso educativo

A pesar de todo, los resultados son alentadores, ya que existe una actitud positiva hacia la utilización de las TIC por parte de prácticamente todos los docentes participantes. No obstante su implementación en el aula se ve disipada por diversos factores, entre los que destaca fundamentalmente la falta de formación en el uso adecuado de las TIC.

Además destacamos en todos los centros la presencia de uno o dos docentes (de edades comprendidas entre los 26 y 31 años) que utilizan las TIC como base para el desarrollo de trabajo colaborativo y la participación activa por parte del alumnado desde una metodología innovadora, a través de la utilización de distintas herramientas tecnológicas.

En base a los resultados obtenidos procedemos a elaborar propuestas que mejoren las condiciones de aprendizaje de todos los estudiantes, desde la perspectiva de una escuela inclusiva, que se asienten sobre prácticas que asumen la diversidad como un valor y las TIC se normalicen en dichas prácticas como motor de cambio educativo (Pozuelos Estrada, 2006)

Son muchos los cambios que se están produciendo en los contextos educativos y que suponen un primer paso para la verdadera integración de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por lo que debemos aprovechar

todos estos elementos para producir un cambio en las escuelas para que lleguen a ser verdaderamente inclusivas.

La colaboración docente viene a representar uno de los requisitos irrenunciables, ya que condiciona gran parte de las propuestas y retos de las escuelas y aulas inclusivas (Arnaiz Sánchez, 2012). Como ya hemos señalado en todos los centros encontramos uno, dos incluso tres docentes con experiencia y utilización activa de las TIC en sus aulas, pero en la mayoría de las ocasiones las utilizan de manera individual y solitaria sin compartir sus experiencias con el resto, imperando la cultura del individualismo pedagógico.

En este sentido sería adecuado aprovechar el rol de estos docentes con experiencia en la utilización de las TIC asignándole funciones, para que actúen como facilitadores del proceso de integración de los recursos tecnológicos, facilitando y motivando a los compañeros en el acceso y utilización de estos recursos y mostrándoles sus experiencias y la el uso educativos con TIC para atender a la diversidad (software educativos, herramientas colaborativas...). Participando de este modo en proyecto compartidos mediados por la institución educativa a la que pertenecen, lo que permite beneficiar a toda la comunidad escolar de los conocimientos de determinados docentes con formación e iniciativa en metodologías innovadoras.

Está claro que la implementación de un cambio educativo no va a depender únicamente de acciones concretas por parte de actores particulares y desde perspectivas individualistas, sino que es un proceso complejo que implica a todos los actores en cuestión y por ello proponemos el papel mediador de docentes “especialistas”. Sin embargo dada la dimensión que supone todo ello no vamos a centrarnos tanto en este ámbito que supone la organización institucional, ya que valdría por sí mismo otro estudio aparte, sino en las acciones concretas que pueden realizarse desde la metodología basadas en TIC, que podrían suponer un cambio a nivel curricular para dar respuesta a la realidad con la que nos encontramos.

Promover en el aula la utilización de distintas herramientas tecnológicas permiten difundir el conocimiento de diferentes formas (lenguaje icónico, verbal: oral y escrito) a un grupo heterogéneo de alumnos con diferentes

características y necesidades en base a estrategias que favorecen el desarrollo de una escuela inclusiva.

Proponemos por lo tanto la utilización de las TIC en base a una metodología que permita el desarrollo de estrategias didácticas que tengan en cuenta la diferencia. Por ejemplo destacamos el uso de la Webquest como estrategia socioconstructivista, donde los alumnos de manera cooperativa trabajan en grupo en función de sus posibilidades, creando un aprendizaje grupal y cooperativo en el que construyen su conocimiento aprendiendo unos de otros, al mismo tiempo que permite la elaboración de materiales adaptados a las distintas realidades y características del alumnado. La estructura de las Webquest aportan un dinamismo y una organización que fomenta el aprendizaje constructivo centrado en el alumnado donde pasa a asumir un rol investigador. Además la procedencia de los recursos en red ofrece la posibilidad de seleccionar distintos tipos de materiales, en diferentes formatos y con diferentes informaciones, lo que supone un potencial pedagógico de gran valor, al facilitar la flexibilización del currículo para dar respuesta a las características heterogéneas del alumnado.

Otras herramientas colaborativas de incalculable valor por los procesos que promueve son los blogs y su correspondiente versión educativa, los edublogs, y las wikis que evolucionan hacia un aprendizaje activo por parte del alumno. Se basan en estrategias de aprendizaje colaborativo que implica la aportación de todos los alumnos que pasan a asumir roles diferenciados. Esto último es lo que flexibiliza la acción, puesto que no todo el alumnado tiene que desarrollar lo mismo, ni al mismo tiempo, ni desde el mismo punto de vista, permitiendo un aprendizaje constructivista, creativo y diferenciado.

Al margen del trabajo cooperativo destacamos jclíc, que con una interfaz sencilla y atractiva que permite el desarrollo de actividades interactivas con distintos formatos (orales, escritos, multimedia) y con un grado de dificultad variable, facilitando el desarrollo de actividades sencillas como construcción de puzles hasta otras más complejas como asociaciones, crucigramas.... Lo que permite adaptarse fácilmente a los diferentes ritmos de aprendizajes de los alumnos.

Lo valioso de todas estas herramientas es que podemos considerarlas como plataformas inclusivas, por su capacidad de adaptación, permitiendo realizar diferentes tipos de propuestas didácticas.

Con todos estos elementos mencionados cumplimos cuatro factores fundamentales que son determinantes de las prácticas inclusivas: enseñanza y aprendizaje cooperativo, resolución de problemas de manera colaborativa y agrupaciones heterogéneas.

Se trata por tanto, como señala Alba (2012) de aprovechar el potencial de los recursos tecnológicos para permitir que haya diferentes formas de acceso a un contenido, diferentes posibilidades de interactuar con él y de mostrar que se ha producido el aprendizaje. Las tecnologías permiten esa diversidad en el acceso, interacción y representación de la información, permitiendo responder a las necesidades y posibilidades de los diferentes estudiantes

Discusión y conclusiones

La diversidad de recursos con los que contamos permite sentar las bases de una flexibilización curricular, que implica la promoción de unos mismos objetivos, pero ofreciendo distintas oportunidades de acceso a los mismos a través de herramientas y estrategias que contribuyan a la construcción y al desarrollo de una escuela inclusiva sobre la base de la diferencia, mediante procesos de innovación educativa en relación con la Atención a la Diversidad, a través de la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por lo que su valor como instrumentos de cambio y transformación de la realidad escolar, desde una perspectiva innovadora depende fundamentalmente del uso que se haga de las TIC (García y Cotrina, 2006).

Cuando las TIC son usadas como recurso no siempre se exprime el gran potencial que estos medios tienen en los procesos de enseñanza aprendizaje. Nuestro estudio demuestra que muchas veces las TIC no suponen una innovación metodológica por sí mismas pero sí que favorecen el cambio metodológico. Por lo que se hace necesario elementos que promuevan este cambio desde la base de la formación del profesorado.

Los resultados obtenidos nos indican que los recursos tecnológicos son utilizados principalmente para individualizar el proceso de enseñanza, favorecer el acceso al currículo de alumnos con necesidades educativas y para compensar situaciones de desventaja de determinados grupos de estudiantes, así como elemento de motivación. Por todo ello se constituyen como una herramienta fundamental de una escuela más integradora.

Sin embargo a través del desarrollo de algunas propuestas pretendemos ir un paso más allá de esta escuela integradora, favoreciendo la reflexión sobre lo existente para plantear estrategias didácticas sobre la base de procesos colaborativos y constructivos en base a los nuevos recursos tecnológicos que permitan avanzar hacia una educación que celebre la diferencia y permita la construcción de escuelas inclusivas donde todos los alumnos tengan cabida.

En definitiva queremos fomentar una escuela que se plantee como reto la Atención a la Diversidad, donde las TIC no se conviertan en elementos potenciadores de desigualdades sino en una escuela inclusiva donde se propicie una autentica mejora escolar. Ya que la educación debe ser tan pluralista como la sociedad misma, y en ella es necesario que puedan hallar acomodo capacidades, gestos y estilos diferentes.

Estamos de acuerdo con Roig Vila (2010) en que merece la pena trabajar para que las escuelas sean inclusivas y que contribuyan a una sociedad más accesible, justa y solidaria, no en términos de discapacidad o minusvalía sino en términos de singularidad: individuos únicos e irrepetibles con los que todos los docentes tenemos el compromiso de buscar vías de acceso a la cultura y la sociedad actual, lo cual se conseguirá, en gran parte, a través de una escuela tecnológicamente inclusiva.

Referencias bibliográficas

Alba, C. (2012): Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. En Actas del Congreso TenoNEEt.

Arnaiz, P. (2012) Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30, 1, 25-44.

- Cabero, J.; Córdoba, M. y Fernández Batanero, J. M. (Coords.) (2007). Las TIC para la igualdad. Nuevas tecnologías y atención a la diversidad. *Revista educación inclusiva Vol 2, nº 1*. Sevilla: MAD Eduforma.
- Castañeda, M. B. y otros (2010). *Procesamiento de datos y análisis estadísticos utilizando SPSS. Un libro práctico para investigadores y administradores educativos*. Editorial Edipucrs.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Inclusión y Cambio escolar. *Revista Iberoamericanade Educación, nº 55, 85-105*.
- Fandos Garrido, M y González Soto, A.P (2009). Estrategias de aprendizaje ante las nuevas posibilidades educativas de las TIC. Universitat Rovira i Virgili. Tarragona
- García García, M. y Cotrina García, M. (2004). Descubriendo el valor de las tecnologías de la información y de la comunicación en la atención a la diversidad. *Tavira: Revista de Ciencias de la Educación, 20, 107-121*.
- Hernández Sampieri, R (2010). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw Hill
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación.
- Montero, M.L. y Gerwerc, A. (2010). De la innovación deseada a la innovación posible. Escuelas alteradas por las TIC. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 14 (1), 303-318*.
- Pozuelos Estrada, F.J. (2006). *Investigación escolar y las tecnologías de la información y comunicación (TIC): Algunos obstáculos, riesgos y límites en Kikiriki, 79, p.15- 25*.
- Roig Vila, R. (2010). Escuela Inclusiva 2.0. En Arnaiz, P.; Hurtado, MD y Soto, FJ (Coords.), *25 Años de Integración Escolar en España. Tecnología e Inclusión en el Ámbito Educativo, Laboral y Comunitario*. Consejería de Educación, Formación y Empleo.

PROPUESTA EDUCATIVA EN PRIMARIA PARA MEJORAR LA LECTOESCRITURA A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN EN VALORES

M^a del Rocío García Miñarro, Eva Ortiz Cermeño

(Universidad de Murcia)

Introducción

La formación en valores consiste en aprender a convivir y reconocerse a sí mismo y al “otro” como portador de derechos y responsabilidades y a interiorizar la importancia del cumplimiento de la norma como reguladora de la vida democrática. Tal aprendizaje es la construcción individual y social de un proyecto de vida y de comportamiento ético y ciudadano. Los graves problemas que acusa la educación han generado en el debate educativo, la necesidad de afrontarlos, entre otras, desde la perspectiva del mejoramiento de las condiciones de gestión y gerencia institucional. En tal contexto, se han desarrollado diversas propuestas que apuntan a fortalecer la gestión escolar, a través del diseño y aplicación de proyectos educativos institucionales.

Una de las áreas a mejorar, y en la que muchos niños muestran dificultades es la lectoescritura. Este aspecto es algo fundamental y transversal en el desarrollo de todos los niveles de la formación de los educandos, de ahí que esta propuesta educativa se centre en la mejora de la misma. La lectura es una actividad para vivir y sentir dentro de uno mismo, que implica una serie de actividades lingüísticas, cognitivas, culturales y sociales convergentes que afectan no solo a la competencia lingüística del lector sino también a su competencia comunicativa y pragmática además de a otros conocimientos (Bernabéu, 2003) y por ello se considera relevante el trabajo de los valores y la formación social del niño para conseguir una mejora dentro de este ámbito.

Iniciación a los valores desde edades tempranas trabajando la lectoescritura

Es de vital importancia, ofrecer desde la institución educativa los conocimientos, procedimientos y actitudes que hagan posible la construcción de criterios morales propios, derivados de la razón y el diálogo, iniciando este trabajo ya con los más pequeños, es decir, en la Educación Infantil. El problema con que se encuentran los educadores en la práctica docente, es que mientras nadie discute que la educación en valores debe empezar en las primeras edades y que es importante tenerla en cuenta, no dejando de lado otros aspectos psicológicos, sociológicos y afectivos, los referentes didácticos y la bibliografía al respecto es escasa y limitada.

El trabajo en valores es constante, puesto que se transmiten consciente o inconscientemente, en todas las actividades que se proponen a los alumnos o incluso en relación con ellos. Por ello, la educación en valores no se puede entender si no es desde la transversalidad, es decir, aprovechando la edad de los niños y niñas, se debe partir de los currículos y programaciones de aula para poder marcar los parámetros adecuados para trabajar esto en un sentido globalizador e integral, puesto que, como ya se ha dicho, los valores son una cualidad exclusiva de las personas y en todas las acciones, sentimientos, intereses, prioridades, etc; hay presentes, seamos o no conscientes, una serie de valores que nos condicionan tanto a nivel personal como en nuestra relación con los otros.

Los valores

Se expondrán algunos de los valores que se han considerado de especial relevancia para que su desarrollo y trabajo facilite la consecución la lectoescritura. Se cree de relevante importancia para el desarrollo del aprendizaje, que el profesorado promueva el desarrollo de la autonomía personal del alumnado a la vez que construyan sus identidades personales mediante la conjunción de tres factores: que cada alumno/alumna se sienta apreciado y valorado como persona, que el entorno escolar sea afectivamente rico y en él la totalidad de componentes se sientan queridos y que tanto la escuela como el profesorado ofrezcan y compartan un conjunto de referentes

estables que promuevan la integración de las identidades personales de cada uno (Martínez Martín, M. 2011).

- *Autoestima*

Se refiere a los sentimientos y pensamientos que la persona tiene acerca de su competencia y valía en su habilidad para diferenciarse o confrontar los desafíos, aprender del éxito y del fracaso, y tratar a los demás con respeto, es en definitiva la capacidad de una persona para sobreponerse a la adversidad.

De acuerdo con Mateos (2001) se considera que la autoestima es un regulador continuo de las actitudes que el niño toma ante cada situación. Por ello el nivel de la misma es en muchas ocasiones el responsable de los éxitos y fracasos escolares. Una elevada autoestima, vinculada a un concepto positivo de sí mismo, potenciará la capacidad de la persona para desarrollar sus habilidades y aumentara el nivel de seguridad personal, mientras que un bajo nivel de autoestima enfocará a la persona hacia la derrota y el fracaso.

- *Responsabilidad*

Este valor desarrolla la competencia de niños y niñas para responder por los propios actos, incluyendo aquellos que han sido involuntarios o accidentales. Está vinculada a la autonomía personal que se adquiere empezando a comprender la relación existente entre causa y efecto.

Este valor nos ayuda a favorecer en el alumnado su capacidad de concentración, el desarrollo de su fuerza de voluntad y su capacidad de esfuerzo, autodisciplina y control interno, entre otras, ya que entiende el trabajo y las diferentes labores escolares entre las que se encuentra la lectoescritura como algo que está bajo su responsabilidad y por ello deben cumplir.

- *Tolerancia*

La tolerancia hace referencia a una actitud de apertura y respeto a las diferencias que existen entre las personas. Tolerancia significa respetar y aprender de otras personas, valorar las diferencias, tender un puente entre las brechas culturales, rechazar los estereotipos injustos, descubrir afinidades y crear nuevos lazos.

Todo esto dentro del ámbito escolar se traduce en una aceptación de las características de lo demás y por tanto también de sus errores, sin que estos

sean motivo de burla o risas, lo que en la mayoría de las ocasiones provoca en la víctima un desapego de la actividad que se esté realizando y el miedo a volverla a realizar. Según González Fontao (2001) algunas claves para conseguir esa tolerancia en el aula son la promoción de un pensamiento crítico, de un clima democrático, del uso del diálogo, y por último la promoción de un trabajo colaborativo y solidario con los demás. De acuerdo con ella se considera que el trabajo de este valor y el siguiente que se verá (la cooperación) se puede conseguir que en el aula haya un ambiente idóneo para el trabajo conjunto tanto de la lectura y la escritura como de otras áreas.

- *Cooperación/ participación*

Consiste en el trabajo en común llevado a cabo por parte de un grupo de personas hacia un objetivo compartido, en el cual se intercambia información y se interactúa usando métodos también comunes, en lugar de trabajar de forma separada o en competición. El grupo de trabajo debe ser heterogéneo y equilibrado, teniendo en cuenta las características de los componentes antes de su elaboración. Algunas características a tener en cuenta podrían ser: habilidades del individuo, preferencias en relación al área de trabajo, debilidades, la afinidad entre las personas a elegir, etc.

En este tipo de trabajo se pueden encontrar numerosos beneficios como por ejemplo: se genera comunicación con el grupo de referencia; se fomentan habilidades de trabajo en grupo; se enriquece el lenguaje; se desarrolla el razonamiento verbal y el pensamiento crítico; eleva la autovaloración y confianza en uno mismo y en los demás; motiva la especulación, la innovación, y la comparación y confrontación de ideas entre los alumnos; evita el aislamiento; desarrolla habilidades sociales y de trabajo en equipo; atiende a la diversidad del alumnado de una forma normalizada e inclusiva.

- *Libertad*

Este concepto que se debe trabajar muy bien desde la escuela para que desde las edades más tempranas todas las personas conozcan su derecho pero a la vez tengan en cuenta que son necesarias unas normas que aseguren la libertad de todos en igual medida. Se puede definir como la capacidad que posee el ser humano de poder obrar según su propia voluntad, a lo largo de su vida.

- *Respeto*

Este valor está directamente relacionado con el anterior, ya que es necesario un respeto entre las personas para que estas puedan actuar con libertad. El respeto se puede definir como la muestra de aceptación y aprecio hacia las cualidades del prójimo, además del reconocimiento del valor de los derechos de uno mismo y de los demás.

Metodología

Esta propuesta educativa dedicada a la animación y mejora de la capacidad de la lecto-escritura por medio del uso de la educación en valores, aprovechando la formación que estos conceptos provocan en el niño, arranca de la continua observación que evidencia que una buena parte de las dificultades que la mayoría de los educandos encuentran en sus estudios, tienen su origen en un insuficiente dominio de la lectura y la escritura, y, en general, de las técnicas para transmitir y recibir información. Como se puede observar en el último Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (Pisa, 2012), el resultado muestra que la media en España está muy por debajo del promedio establecido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en todas las áreas llevadas a análisis (matemáticas, lectura y ciencias), y también, en las diferentes etapas de la Educación.

El dominio insuficiente de estas habilidades no sólo supone un freno para los aprendizajes escolares, sino que condiciona todos los aprendizajes posteriores y, como consecuencia, el futuro profesional y personal de los alumnos. Con independencia de las cualidades personales, es en los primeros cursos cuando se desarrollan buenas o malas actitudes hacia la lectura y la escritura y estos comienzos resultan tan significativos, que bien puede afirmarse que un alto porcentaje de los alumnos que no adquieren un nivel lecto-escritor suficiente en los primeros cursos, fracasa escolarmente.

Esta propuesta educativa surge por tanto, como respuesta a la necesidad de mejorar la expresión y comprensión en la lectura y la escritura del alumnado tal y como se había observado en los últimos cursos y como un reto para el profesorado en cuanto a innovación educativa.

Objetivos

Los objetivos a desarrollar se concretarán en los siguientes: concienciar de la existencia de unas normas; desarrollar habilidades sociales y responsabilidad; mejorar la autoestima; detectar deficiencias en el aprendizaje de la lecto-escritura; fomentar en los niños la afición por la lectura; conseguir una adecuada velocidad lectora y elevar el nivel de comprensión y expresión oral y escrita.

Marco de intervención

Esta propuesta educativa irá dirigida a los alumnos de tercer ciclo (sexto curso) de Educación Primaria, ya que se ha detectado un bajo nivel de comprensión y expresión en la lectura y escritura que tiene su origen en dicha etapa y que conlleva a numerosos problemas en las etapas siguientes.

- *Diseño metodológico y temporalización*

Se llevará a cabo una metodología experimental en la que en primer lugar se realizara un pretest que permita establecer el nivel en el que se encuentran los alumnos del curso ya especificado dentro del ámbito de la lectoescritura y cuál es su posición en relación al mismo. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos se desarrollaran la presentación de todos los valores recogidos y nombrados a lo largo de este trabajo, por medio de exposiciones en las que se requerirá la participación activa del grupo y posterior puesta en práctica de lo trabajado por medio de actividades.

Para terminar se extraerán unas conclusiones sobre los cambios sufridos en el alumnado, si es que los hubiera, que se establecerán por medio de la observación de los mismos durante todo el proceso de enseñanza y con ayuda de un postest. Se ocupará todo un curso en el desarrollo de la propuesta educativa, realizando el pretest a principios de curso para ver la situación del grupo, desarrollando todos los contenidos durante el curso y para finalizar se realizara el postest en el último trimestre del curso escolar.

Programa de actividades

- Autoestima: “¿A QUÉ ASPIRO EN LA VIDA?”

Más allá de aspirar a un perfil laboral o profesional, algo que no es fácil de establecer definitivamente, se olvida con bastante frecuencia el tipo de persona al que se quiere llegar a ser. Si es importante para uno la actividad a la que va a dedicar buena parte de su vida, aún lo es más llegar a ser uno mismo.

- Objetivo: Descubrir al alumnado que aspirar en la vida a algo que sea valioso pasa necesariamente por ser uno mismo.
- Desarrollo:
 1. El profesor introduce esta actividad haciendo alusión a la importancia que tiene para cada uno de los alumnos su futuro. Seguro que mantendrán actitudes bastante distintas que van desde la indiferencia, el desconocimiento, hasta el modo claro y distinto de saber qué quiere ser en el futuro. De esto se trata: clarificar el modo de persona que eligen ser en el futuro y de cómo se van preparando para ello.
 2. Tras la presentación y motivación del profesor, cada alumno recibe una hoja para reflexionar y contestar las siguientes cuestiones:
 - a) Describe cómo eres tú ahora. (No sólo tu aspecto físico, sino también tu manera de ser con los demás).
 - b) Indica las actividades que te gustaría hacer en el futuro. ¿A qué valores responde?
 - c) Resume en unos pocos valores el perfil de persona que te gustaría ser en el futuro.
 3. Una vez finalizada la actividad individual, el profesor abre un breve debate sobre los valores que, a juicio de los alumnos, configurarían el perfil de persona en el futuro de cada uno de ellos.
- Libertad: “DÍA SIN NORMAS”

Para que los alumnos perciban la importancia de la libertad pero a la vez la necesidad de la norma, proponemos que se imaginen qué les ocurriría si en su vida no hubiesen normas. ¿Sería posible vivir con los demás?

- Objetivo: Tomar conciencia por los educandos de la necesidad de la norma.
- Desarrollo:
 1. Imagina que tu colegio se ha vuelto loco. Los profesores se saltan las clases, la gente está descontrolada, los coches van por las aceras y las personas por la carretera. Las tiendas parecen parques de ocio y los

parques grandes almacenes. Es como si te encontraras en un lugar desconocido para ti. No conoces a los que te rodean, ni tampoco conoces bien a cada uno. Es como si no existieran normas ni códigos para nadie.

2. Valora todo lo ocurrido. ¿Qué consecuencias se han derivado?
3. Escribe dos normas que os parezcan más importantes o imprescindibles y otras dos que os parezcan inútiles o inservibles en vuestra casa, en vuestro colegio o instituto y en vuestra ciudad.
4. Comenta en grupo la “experiencia” vivida.
 - Tolerancia: ¡A investigar!

En la sociedad en que vivimos todos los días se dan situaciones tanto de tolerancia como de intolerancia, a través de estas situaciones cotidianas se pretende hacer llegar al alumno o alumna la importancia de este valor.

- Objetivo: Descubrir a los niños y niñas la importancia de la tolerancia en la sociedad en que vivimos.
- Desarrollo:
 1. Encargar a los alumnos la búsqueda en varios periódicos, artículos que mencionen hechos de intolerancia y de tolerancia.
 2. Leer comprensivamente y escribir los titulares y un párrafo que resuma la noticia.
 3. Proponer soluciones a los hechos de intolerancia.
 4. Analizar el contexto en que se produjo la noticia para escribir las posibles causas y consecuencias
 5. Realizar una puesta en común de las ideas extraídas.
- Responsabilidad y Cooperación: “ENTRE TODOS ES MÁS FÁCIL”

Esta competencia está vinculada a la autonomía personal de los niños y niñas, por ello se hará una actividad en la que ellos hagan recuento de las tareas que deben hacer. También se incluirá la labor de elegir quien es la persona más adecuada para ayudarles en esos quehaceres teniendo así la doble responsabilidad de elegir a la persona adecuada y cumplir con sus obligaciones.

- Objetivo: Aprender a cumplir con sus obligaciones. Promover el trabajo en equipo y sus beneficios ante las adversidades.

- Desarrollo:
 1. Se pedirá a los alumnos que confeccionen un cuadro de doble entrada como el representado en la Tabla 1.

Tabla 1. Actividad de Responsabilidad

Mis responsabilidades diarias son:	Para cumplirlas necesito:	Pediría ayuda a:

2. Compartir el cuadro para encontrar a los ayudantes de las responsabilidades diarias. Cada niño o niña deberá proponer a uno o varios ayudantes para cumplir sus labores durante una semana. Esta actividad se realizara durante un mes, variando los ayudantes semanalmente.
 3. Al finalizar el mes se realizará una autoevaluación para que los estudiantes expresen como se sintieron ayudando y siendo ayudados por sus compañeros y compañeras para cumplir con sus deberes.
- Respeto: Otras culturas

En la educación se deben transmitir además de conocimientos curriculares, valores, aptitudes, creencias, etc. Debe ser un intercambio cultural y por ello se debe fomentar que el alumnado muestre respeto por otras tradiciones y formas de vida que se pueden observar a diario en la sociedad actual.

- Objetivo: conocer y respetar otras culturas y tradiciones diferentes a las propias.
- Desarrollo:
 1. Llevar representantes de otras culturas a clase, por ejemplo una persona judía, otra musulmana, etc.
 2. Dialogar con el representante sobre sus creencias y tradiciones. Permitiendo a los alumnos y alumnas que pregunten sus dudas y curiosidades.
 3. Analizar las diferencias y semejanzas con las costumbres del grupo.

Para terminar se cree interesante proponer una actividad final en la que se trabajen los diferentes valores de forma transversal en relación a la lecto-escritura. Esta actividad será la siguiente:

- Nombre: LOS NIÑOS DEL MUNDO
- Objetivo: Conocer otros países y sus culturas.
- Desarrollo:
 1. Se dividirá la clase en grupos 4 o 5 componentes. Se propondrá a los niños y niñas una lista de diferentes países para que ellos mismos sean los que elijan sobre que quieren trabajar.
 2. Cada grupo deberá organizarse para conseguir la siguiente información de su país: localización, tradiciones, comidas, creencias, etc.
 3. Se realizará un mural en grupo en el que cada grupo exponga los datos que considere relevantes para conocer su país. Y con esa información los niños y niñas realizarán una pequeña exposición para dar a conocer al resto de compañeros los datos extraídos.

Evaluación

La evaluación se llevará a cabo en tres momentos a lo largo de la aplicación del programa. Para comenzar se realizará una evaluación inicial que permita comprobar si esta propuesta educativa es adecuada a las necesidades del alumnado y al contexto del centro, dicha evaluación será mediante un cuestionario. Durante el proceso de trabajo de los valores se llevará a cabo una evaluación a través de la observación y el seguimiento de las diferentes actividades llevadas a cabo, dicha labor se realizará por el profesorado y el personal externo. La evaluación final se llevará a cabo mediante diversas pruebas como las siguientes:

- comparación de la velocidad lectora entre los resultados del comienzo y final de curso.
- Comparación del número de libros leídos al principio y final de curso.
- Realización de un examen en el que se evaluará la impresión lecto-escritora.

Discusión y conclusiones

Esta propuesta educativa se realiza con la intención de paliar las carencias y necesidades de los alumnos en el tema de la lectura y la escritura, porque es vital para la formación de la persona, no sólo individualmente, sino con la sociedad en general, porque si no se fomentan unos buenos hábitos desde pequeños, llegaríamos a tener muchos problemas a lo largo de nuestra vida (personales, afectivos, sociales, académicos, etc.).

Se intenta ofrecer una visión de manera general de lo que los profesores pueden hacer con sus alumnos en sus respectivas materias, ayudando a los alumnos de una forma eficaz y motivadora a paliar sus problemas en este ámbito.

Referencias Bibliográficas

- Bernabeu, J. R. (2003). La lectura, ¿compleja actividad de conocimiento? *Interlingüística*, 14, 151-160.
- Fuentes, P., Galán, J. I., De Arce, J. F. y Ayala, A. (2001). *Técnicas de trabajo individual y de grupo en el aula: de la teoría a la práctica*. Madrid: Pirámide.
- González Fontao, M. P., (2001). La Educación en la Tolerancia como parte integrante del Curriculum Escolar. *Revista Galego- Portuguesa de Psicología e Educación*, 5, (7), 9-16.
- Informe PISA (2012). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pisa.html> [Consultado el 25 de marzo de 2014]
- Martínez, M., Esteban, F., y Buxarrais, M. R. (2011). Escuela, profesorado y valores. *Revista de Educación*, número extraordinario, 95-113.
- Mateos, F. (2001) La evolución de la autoestima en la Enseñanza Primaria y su relación con el rendimiento. *Enseñanza*, 19, 113-140.
- Ortega, P., Mínguez, R. y Saura, P. (2003). *Conflicto en las aulas*. Barcelona: Ariel.

Ortega, P., Mínguez, R. y Gil, R. (1994). Educación para la convivencia.
Valencia: Nau llibres.

<http://www.fundaciontelevisa.org/valores/valores/libertad/> [Consultada el 28 de marzo de 2014].

EL USO DIDÁCTICO DE LAS TIC EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ESTUDIO DE CASO

María Guillén García, Juan Manuel Escudero Muñoz

(Universidad de Murcia)

Introducción

Esta comunicación se centra en la integración de las TIC en la educación primaria, poniendo el acento en sus usos didácticos a partir del estudio de casos representado por docentes que trabajan en esa etapa educativa.

En primer lugar se ha realizado una revisión de la literatura especializada, seguidamente se formulan las hipótesis del trabajo, el diseño de la investigación y la recogida de datos y, tras analizar la información recabada e interpretarla, se señalan las conclusiones más importantes alcanzadas.

El sentido y el uso de las TIC en educación.

Para contextualizar este trabajo, recurrimos a las numerosas investigaciones que se han venido realizando durante los últimos años en relación a las nuevas tecnologías en general y a las TIC y su uso en las aulas en particular, que demuestran la importancia del estudio de este campo.

En primer lugar, Díaz-Barriaga (2013) indica que ante la progresiva implantación de las TIC en las aulas, es importante desarrollar un uso educativo y didáctico de ellas. Es necesaria una reestructuración de la clase, pues con la introducción y uso de las TIC ya no es el profesor el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, sino que los alumnos, con la ayuda del profesor, deben construir el conocimiento a través de la organización de la información que encuentran en los recursos web. Los contextos de aprendizaje deben proporcionar un acceso múltiple a la información, dando lugar a la interacción e intercambio de información y experiencias entre alumnos (Díaz-Barriaga, 2013) y a la creación de un conocimiento compartido (Díaz-Barriaga, 2013; Granero, 2010).

El carácter inestable de las TIC debido a los constantes cambios y evoluciones que experimentan, provoca que su uso en las aulas sea complejo. Por este motivo, los centros de enseñanza deben estar disponibles a asumir y adoptar los cambios necesarios que hagan posible la implantación de los avances tecnológicos producidos por las nuevas tecnologías, orientados a la mejora de la calidad educativa (Flumerfelt y Green, 2013).

Continuando en esta línea, no solo deberíamos considerar las variaciones en la forma de enseñanza, sino también en la del aprendizaje (Davidson, Goldberg y Jones, 2010). El modo de aprendizaje ha experimentado las variaciones más significativas en el acceso a la información, la cantidad de datos a los que se accede y las posibilidades de interacción e intercambio de dicha información. Sin embargo, en la forma de enseñanza no se ha producido este salto tan grande, sino que el profesor continúa siendo el centro del proceso educativo. Para que se produzca el salto tecnológico sería necesaria una formación del profesorado en nuevas tecnologías y en el uso de las mismas y la equipación de los centros con los recursos y medios adecuados (Davidson et al., 2010).

También es preciso considerar algunos estudios referidos al rol docente en esta contextualización. En el trabajo de Martínez (2004) se indica que el docente es la persona encargada de tomar las decisiones sobre el medio o recurso, indicando cuándo debe usarse uno u otro dependiendo de las características del mismo y de la tarea a abordar. Las dos cuestiones principales que el docente debe contemplar a la hora de elegir el medio o recurso son su flexibilidad y adaptabilidad a los alumnos y la tarea y el contexto de la misma.

Una de las investigaciones centradas en el uso de las TIC en las aulas es la llevada a cabo por Puentes, Roig, Sanhueza y Friz (2013). En ella se analizan tres dimensiones: los conocimientos de los profesores en TIC, las creencias, actitudes y el uso educativo de las TIC y, finalmente, la relación entre la experiencia, los conocimientos del docente sobre las TIC y el tipo de centro educativo en el que se desarrolla el trabajo. Teniendo en cuenta la temática de esta investigación, nos centraremos en la segunda premisa, el uso educativo de las TIC y las actitudes que se generan ante ellas. Puentes et al. (2013) señalan los lugares en los que los docentes trabajan con las TIC: las salas de

informática y las aulas. En referencia a la planificación docente del uso de las TIC, la mayoría de docentes afirma tener en cuenta los gustos personales y los intereses de los alumnos. Cabe destacar también que los profesores suelen decantarse por actividades individuales con el uso de las TIC, aunque al mismo tiempo reconocen que las TIC favorecen el aprendizaje colaborativo. Además, los docentes señalan que las TIC ayudan a los alumnos con dificultades de aprendizaje. El desarrollo de habilidades de búsqueda y selección de la información, la mejora de la concentración y el aumento de la motivación son otras de las ventajas del uso educativo de las TIC (Granero, 2010; Puentes et al., 2013).

Es significativo el estudio realizado por Gilarranz (2012) en su Trabajo Fin de Máster, centrado en Educación Primaria, en el que los docentes señalan el grado de uso de los recursos TIC, oscilando desde la no utilización al uso frecuente. En cuanto a la pizarra digital interactiva, los maestros se decantan equitativamente por su uso como pantalla proyectora o su uso interactivo.

Nos interesa analizar cuáles puedan estar siendo las funciones que se depositan en el uso de las TIC. A este respecto, se ha seleccionado la propuesta de Coll, Mauri y Onrubia (2008), que propone tres contribuciones que nos servirán de referencia: las características de los principales usos de las TIC, una relación de usos previstos y reales y el carácter transformador o no de dichos usos. En lo que se refiere a las características de los usos principales de las TIC, se dan cuatro categorías: el uso de las TIC como mediación entre alumnos y la tarea a desarrollar, como representación y comunicación de resultados de los contenidos trabajados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, como instrumento para el seguimiento de la actividad de los alumnos en las tareas propuestas y como instrumento creador de entornos y espacios de aprendizaje tanto para profesores como para alumnos. En cuanto a la distinción entre los usos previstos y reales de las TIC, procede dar cuenta de las posibles diferencias que existan entre lo pretendido y lo realmente llevado a cabo. Puede ser esta la ocasión de apreciar si las TIC se utilizan o no aprovechando todas sus posibilidades (Coll et al., 2008). En relación con el último criterio, será pertinente dejar constancia de si el uso de las mismas lleva

o no consigo transformaciones e innovaciones significativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Coll et al., 2008).

Metodología

A la luz de los referentes teóricos indicados, formulamos a continuación los objetivos de nuestra investigación y concretamos las decisiones metodológicas.

El objetivo general de la investigación será: Analizar el uso de las TIC en la etapa de educación primaria.

Los objetivos específicos, por su parte:

- Describir y analizar la presencia, o no, de las TIC en el desarrollo de la enseñanza en la etapa de educación primaria.
- Analizar el tipo de usos de las TIC en una muestra de seis casos, describiendo y valorando sus aportaciones al trabajo de los contenidos y el desarrollo del aprendizaje del alumnado.

Para responder a los objetivos formulados adoptaremos un enfoque metodológico de estudio de casos que se llevará a cabo tras la información y el consentimiento necesario en colegios de educación primaria.

Para Cebreiro y Fernández (2004) y Salkind (2009) el estudio de casos es un método perteneciente a la metodología cualitativa de modalidad descriptiva, que definen como un estudio de una situación real. El estudio de casos sirve, por tanto, para describir una determinada realidad, aportando ejemplos concretos de la misma. Continúan señalando una de las críticas más aplicadas al estudio de casos, la limitada generalización que permiten las investigaciones basadas en él. Sin embargo, la extensión a otras realidades no es un objetivo del estudio, sino presentar y ejemplificar un fenómeno de forma profunda a través de una realidad concreta (Cebreiro y Fernández, 2004; Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Salkind (2009) señala cuatro ventajas principales del estudio de casos: la posibilidad de recabar información específica y exhaustiva de un sujeto o un número reducido de ellos, el uso de varias técnicas para la recolección de datos, la obtención de una imagen completa

sobre el fenómeno en estudio y, por último, la sugerencia que implican los estudios de caso de realizar futuras investigaciones en esa misma línea.

Si continuamos con la delimitación de la muestra, Hernández et al. (2010) indican la necesidad de definir en primer lugar la población, formada por todos los maestros que imparten docencia en la etapa de Educación Primaria. En nuestra investigación, la muestra estará formada por seis maestros de Educación Primaria de Murcia, distribuidos en los siguientes colegios: uno de ellos del CEIP Francisco Salzillo (Los Ramos); dos del CEIP Nuestra Señora de Fátima (El Bojal) y del CEIP Antonio Díaz (Los Garres); y, finalmente, otro docente del CEIP Saavedra Fajardo (Algezares).

Por otro lado, la principal característica de la recolección de datos de un estudio de caso consiste en que “ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes (...) y el investigador es quien recoge los datos” (Hernández et al., 2010, p. 409) En nuestra investigación, se ha producido un desplazamiento a cada uno de los centros para efectuar las entrevistas.

En relación con los instrumentos para la recogida de datos, en nuestro estudio se opta por la entrevista. Cebreiro y Fernández (2004), Colás (2009) y Guzmán, Cabrera, Yanes y Castro (2008) la señalan como uno de los instrumentos más representativos dentro de la metodología cualitativa, pues recogen los datos que los participantes ofrecen mediante palabras, es decir, experiencias narradas en primera persona.

Para finalizar la concreción metodológica, es necesario recurrir a la técnica de análisis de contenido (Piñuel, 2002) para describir los contenidos recogidos, sus características y sus posibles interrelaciones. Se trata de una serie de procesos interpretativos de la información recogida que permite procesar esos textos.

Análisis de casos y resultados más relevantes encontrados

Se recogen a continuación los datos principales obtenidos en cada uno de los casos tomados como muestra en nuestra investigación. La información de la entrevista se ha organizado en categorías, que son las siguientes: uso habitual de las TIC (tabla número 1), tareas principales de uso de las TIC (tabla número 2), adaptaciones y tareas complementarias con las TIC para alumnos que

requieran atención a la diversidad (tabla número 3), influencia del uso de las TIC en el aprendizaje (tabla número 4) y, por último, requisitos para un mayor uso de las TIC en las aulas (tabla número 5).

Tabla 3. Datos recogidos sobre el uso habitual de las TIC en el aula

Sujeto 1	Uso habitual de las TIC a través de la pizarra digital porque son motivadoras y una fuente de información. Los alumnos participan en las clases a través de la pizarra digital y trabajan colaborativamente. Además, su uso está combinado con ejercicios de libreta.
Sujeto 2	Uso habitual de las TIC con la pizarra digital debido a la captación de la atención de los niños ante lo visual. También a la motivación y participación de los alumnos y la ayuda al docente en las clases.
Sujeto 3	Uso habitual de las TIC con la pizarra digital porque supone una fuente de recursos inagotable. Favorece la captación de la atención de los alumnos porque es visual, concreta lo abstracto. Los alumnos interactúan con la pizarra y realizan actividades de forma dinámica.
Sujeto 4	Uso habitual de las TIC en el aula con la pizarra digital porque es una buena herramienta de trabajo y de estimulación de los alumnos, que también la usan, pues salen a la pizarra a realizar actividades. Es más llamativa la pizarra digital que el libro de papel y provoca mayor interés en los alumnos.
Sujeto 5	Uso habitual de las TIC a través de la pizarra digital debido a que es un recurso novedoso que capta la atención de los alumnos y a que supone una fuente de información amplísima. Los alumnos salen y manejan la pizarra. Uso combinado y complementario a las tareas realizadas en papel.
Sujeto 6	Uso habitual de las TIC por medio de la pizarra digital, una herramienta magnífica que muestra visualmente lo que estudian los alumnos. Los niños la usan habitualmente saliendo a la pizarra.

Tabla 4. Datos recogidos sobre las tareas principales en las que se usan las TIC

Sujeto 1	Búsqueda de información y realización de actividades de clase donde los alumnos salen a la pizarra y participan activamente (tanto individual como en grupo) con la proyección del libro digital.
Sujeto 2	Uso como recurso para la escucha de textos orales y visualización de vídeos, realización de ejercicios de repaso y explicación de contenidos y actividades que se proyectan con el libro digital.
Sujeto 3	Sobre todo para introducir nuevos contenidos, pero también para explicar, proyectar vídeos, canciones y explicar tareas que realizarán después de forma individual.
Sujeto 4	Principalmente para la búsqueda de información y la realización de actividades basadas en muchas ocasiones en el libro digital.
Sujeto 5	Búsqueda de información, complemento a las explicaciones de clase, proyección del libro digital para realización de tareas, corrección de ejercicios, escritura y realización de dictados.
Sujeto 6	Explicaciones para aclarar conceptos, corrección de actividades, presentación de PowerPoint elaborados individual y grupalmente por los alumnos sobre lecturas realizadas.

Tabla 5. Datos recogidos sobre las adaptaciones y tareas complementarias con TIC para alumnos con necesidades educativas especiales

Sujeto 1	Actividades a través de las TIC igual al resto del alumnado, con ejercicios adaptados al nivel de determinados alumnos, tanto inferior como superior a la media.
Sujeto 2	Actividades graduadas con distinta dificultad. Los alumnos participan en actividades de refuerzo y ampliación que se programan para ellos en concreto.
Sujeto 3	Hay actividades más sencillas para alumnos que presenten más dificultad. Por ejemplo tareas de relacionar en sustitución de las de escribir para los alumnos que requieran la adaptación.
Sujeto 4	Hay tareas específicas en la web del colegio para alumnos con necesidades específicas que pueden realizarlas desde casa o en el colegio en horas de informática y clases de apoyo.
Sujeto 5	No hay niños en clase de estas características.
Sujeto 6	No hay alumnos de estas características en clase.

Tabla 6. Datos recogidos sobre la influencia del uso de las TIC en el aprendizaje

Sujeto 1	Influyen positivamente si se lleva a cabo un buen uso de las TIC, es decir, si se combina el uso de las TIC con los materiales impresos que les obliguen a escribir.
Sujeto 2	Influye en el aprendizaje porque los alumnos entienden más fácilmente la tarea a realizar, gracias a que es más visual.
Sujeto 3	Influye porque captan la atención, es mucho más atractivo el trabajo con ellas y evitan problemas de conducta en clase. Además, al ser muy visuales, los alumnos aprenden con mayor facilidad.
Sujeto 4	Despierta mayor interés que el simple libro de texto y capta mejor la atención de los alumnos.
Sujeto 5	Influye por la visualización y captación de la atención que supone.
Sujeto 6	Influye en el aprendizaje porque es muy visual y facilita la adquisición de información puesto que permite transportar virtualmente a los alumnos fuera del aula sin salir de ella.

Tabla 7. Datos recogidos sobre los requisitos para que se produzca un mayor uso de las TIC en las aulas

Sujeto 1	Presencia de ordenadores y acceso a internet adecuado. Formación del profesorado continua y tiempo para la preparación de las actividades con TIC.
Sujeto 2	Presencia de algún ordenador o tablet en clase para el trabajo de los alumnos que requieren un apoyo extra, otro nivel de contenidos.
Sujeto 3	Sería conveniente la existencia de horas de apoyo en informática, para que los alumnos puedan realizar tareas con las TIC al mismo tiempo. La perfección sería contar con más ordenadores en clase.
Sujeto 4	Mayor presencia de medios: tablet u ordenador, aunque es suficiente con la pizarra digital.
Sujeto 5	Infraestructura: ordenadores y calidad en el acceso a internet.
Sujeto 6	Mantenimiento de la conexión a internet y de los equipos por parte de los profesionales. También es necesaria la formación del profesorado en TIC.

Discusión y conclusiones

Tras haber mostrado los resultados obtenidos en nuestra investigación, a continuación exponemos las conclusiones de la investigación basándonos en una serie de gráficos que reflejan de forma clarificadora los resultados anteriores.

En primer lugar, podemos observar que los seis maestros de Educación Primaria que han formado parte de nuestra muestra utilizan las TIC de forma habitual a través de la pizarra digital con la que cuentan en sus aulas. En la figura número 1, se muestran las razones señaladas por los docentes como causas del uso de las TIC, con la frecuencia con la que son indicadas. Se observa que la participación de los alumnos que permiten es el principal motivo de su uso.

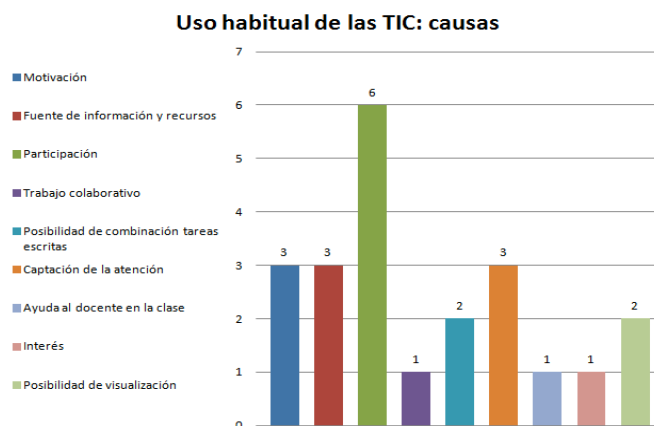


Figura 6. Causas del uso habitual de las TIC en las aulas

La figura número 2 muestra las tareas principales para las que se usan las TIC en la docencia. Aquellas que mayor frecuencia presentan son la realización de actividades de clase, la explicación de contenidos y la búsqueda de información.

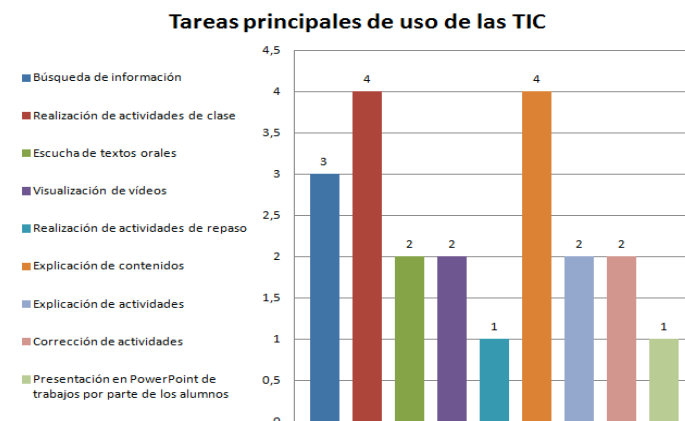


Figura 7. Tareas principales para las que se usan las TIC en la docencia del aula

En tercer lugar presentamos las respuestas de los docentes en lo referido a las adaptaciones y tareas complementarias con TIC que se proponen a los alumnos que requieran de atención específica (figura número 3). Se observa que tres docentes indican el planteamiento de las mismas tareas con ejercicios de refuerzo (para aquellos alumnos que tengan un nivel inferior a la media) y de ampliación (para discentes con un nivel superior); y que uno de ellos señala la existencia de tareas propuestas para realizar autónomamente en casa basadas en las TIC.

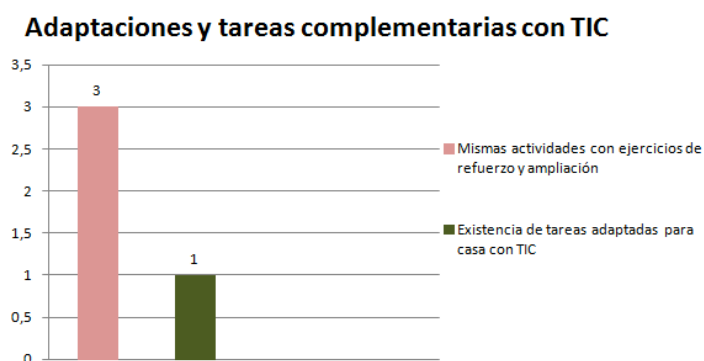


Figura 8. Adaptaciones y tareas complementarias propuestas con TIC para alumnos con necesidades educativas especiales

En cuanto a la influencia del uso de las TIC en el aprendizaje de los alumnos, todos los docentes coinciden en que influye positivamente. Como se observa en la siguiente figura número 4, la mayoría de maestros indican que es así puesto que el uso de las TIC es muy visual y que capta la atención de los alumnos, favoreciendo así su aprendizaje.

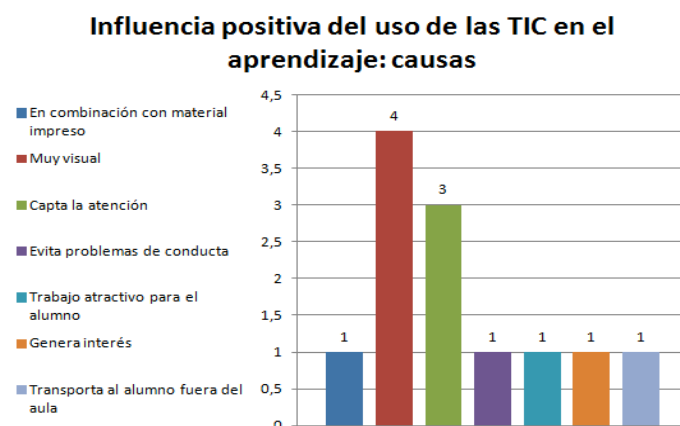


Figura 9. Causas de la influencia positiva del uso de las TIC en el aprendizaje de los alumnos

Finalmente, en nuestra investigación contemplamos los requisitos para un mayor uso de las TIC en las aulas. Ante esta pregunta, tal y como se presenta en la figura número 5, los docentes resaltan principalmente la presencia de más ordenadores y el acceso adecuado a Internet.

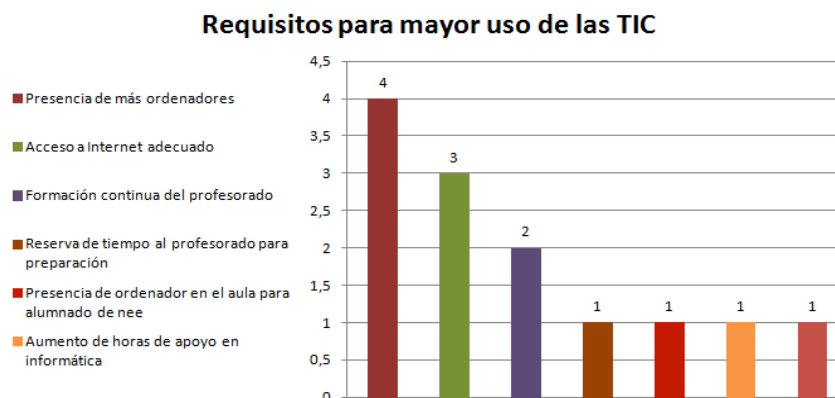


Figura 10. Requisitos para un mayor uso de las TIC en el aula

En esta investigación hemos pretendido mostrar algunas cuestiones sobre el uso de las TIC en las aulas de educación primaria, indicando varios aspectos que nos han parecido importantes para conocer el uso real que se hace ellas y las mejoras que se podrían introducir para mejorar dicho uso.

Referencias bibliográficas

- Cebreiro, B. y Fernández, M.C. (2004). Estudio de casos. En F. Salvador Mata, J.L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botía, *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Volumen 1* (pp. 665-668). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Colás, M.P. (2009). Competencias científico-técnicas para acometer una investigación cualitativa. En M.P. Colás, L. Buendía y F. Hernández (Coords.), *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral: guía metodológica de elaboración y presentación* (pp. 97-118). Barcelona: DaVinci.
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista*

- Electrónica de Investigación Educativa*, 10, (1), 1-18. Consultado el 4 de diciembre de 2013, en: <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html>
- Davidson, C.N., Goldberg, D.T. & Jones, Z.M. (2010). *The Future of Thinking. Learning Institutions in a Digital Age*. Cambridge/London/Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology (MIT).
- Díaz-Barriaga, A. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 10, (4), 3-21.
- Flumerfelt, S., & Green, G. (2013). Using Lean in the Flipped Classroom for At Risk Students. *Educational Technology & Society*, 16, (1), 356–366.
- Granero, J.J. (2010). Competencia digital y tratamiento de la información. *Revista digital Enfoques Educativos*, 56, 92-103.
- Gilarranz, M.A. (2012). *Estudio del grado de utilización de las TIC's como recurso didáctico en el aula de 5º y 6º de Educación Primaria*. Trabajo de Fin de Máster de la Universidad de Segovia. Inédito.
- Guzmán, R., Cabrera, L., Yanes, J. y Castro, J. (2008). Análisis de la investigación cualitativa en educación desarrollada en el estado español. *Revista Currículum*, 21, 157-184.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Martínez, F. (2004). Bases generales para el diseño, la producción y la evaluación de medios para la formación. En J. Salinas, J.I. Aguaded y J. Cabero, *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente* (pp. 19-30). Madrid: Alianza Editorial.
- Piñuel, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3, (1), 1-42.
- Puentes, A., Roig, R.I., Sanhueza, S., y Friz, M. (2013). Concepciones sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y sus implicaciones educativas : Un estudio exploratorio con profesorado de la

provincia de Ñuble, Chile. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 8, (22), 1–13.

Salkind, N. (2009). *Exploring Research*. New Jersey: Pearson Education.

PERCEPCIÓN DE EMPLEABILIDAD DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

Ana Bernal Gómez, Alberto Jesús Farías, Tomás Izquierdo Rus

(Universidad de Murcia)

Introducción

En los últimos años el concepto de empleabilidad fue mudando desde una connotación vinculada a la estadística, hacia otra más amplia relacionada con factores motivacionales en interacción tanto con la capacitación como con los perfiles de la oferta del mercado. En ese contexto actualmente casi todas las perspectivas teóricas acerca de los factores de empleabilidad sostienen explícitamente un modelo multidisciplinar, es decir que incluyen en igualdad de incidencia factores socio-individuales e históricos en la explicación de los logros laborales.

Ahora bien, específicamente la percepción de empleabilidad en el ámbito universitario resulta de especial relevancia puesto que para la mayoría de los universitarios egresados, el siguiente paso estará relacionado con la búsqueda de empleo. Con esta premisa estamos trabajando en la temática de la percepción de empleabilidad en un colectivo de estudiantes de educación primaria de la Universidad de Murcia, a partir de un doble cuestionario, que busca explorar centralmente la percepción de empleabilidad y otras variables que pudieren correlacionar con las características personales y el contexto sociolaboral en el que se inscribe el encuestado y cuyos resultados y análisis daremos a conocer oportunamente en una publicación.

Consideraciones generales sobre el concepto de “empleabilidad”

En un trabajo reciente (Bernal e Izquierdo, en prensa) se pone de manifiesto que es

muy importante que el alumnado universitario, sobre todo en los últimos cursos, tenga una adecuada percepción sobre su futura (inmediata) entrada en el mercado laboral. Para ello, es necesario que conozcan y tengan consciencia de los principales requisitos esperados por los empleadores que los contratarán.

Encontramos, pues que se llama la atención sobre una pluralidad de variables observadas (edad, nivel de estudios, género, la “clase” social, apoyo social (red de inclusión), duración del desempleo, etc. consideradas como determinantes de las actitudes hacia el trabajo (Izquierdo y López, 2013).

La elevada tasa de desempleo de España, en todos los grupos poblacionales, ha generado variedad de investigaciones centradas en el análisis de los factores económicos y en las políticas económicas más adecuadas para hacerle frente. Esta situación, ha generado una serie de debates, informes e investigaciones donde prevalece una visión economicista y una excesiva preocupación por cuantificar el número de personas desempleadas. Así

(...) Este interés coexiste con un impulso por el estudio de las consecuencias psicológicas que provoca el desempleo en las personas, que se manifiesta en aspectos como la percepción de las causas, el comportamiento de los desempleados en el mercado laboral o las actitudes hacia el trabajo” (Izquierdo, 2013: 103).

En referencia a este último aspecto, la actitud hacia las condiciones de empleabilidad y hacia el trabajo en general, las creencias sostenidas como prejuicios derivados de factores de estructura y estilo de personalidad, situación vivencial contingente reactiva o evolutiva, mitos familiares, cultura grupal de pertenecía, ideologías, etc. juegan un papel muy importante a la hora de evaluar objetivamente éxitos o fracasos en la búsqueda de empleo.

A propósito del análisis del concepto de “empleabilidad”, en el marco de la búsqueda activa de trabajo, el proceso percepción-causa-efecto-reforzamiento, (conocido en sociología y psicología social como “profecía autocumplida”), juega aquí un papel que merece ser investigado más a fondo (Farías, 2012). La dimensión subjetividad no explica -va de suyo- “*in toto*” los resultados de un comportamiento por acción u omisión, pero no es posible entender la conducta

sin analizar cómo juega lo subjetivo en la conformación final de los hechos, que por fuerza material damos en llamar “objetivos”: por ejemplo el logro en una entrevista para conseguir empleo. La incidencia de la situación contingente que entorna al sujeto -“objetivada” (proyección de las creencias del sujeto sobre la realidad material) y “subjetivada” (interpretación sesgada de los hechos exteriores materiales)- por el mismo, está determinada mayormente por la estructura y estilo de personalidad y por el rol socio-institucional que a la sazón actúa. Para Farías (op.cit supra) *“toda interpretación en este contexto sería parte de una percepción creencial, es decir que serían las creencias las que condicionan “prima facie” la percepción a partir del sensorio. De tal suerte deviene pues un juicio operativo y luego quizá la acción resolutive”*. Se sigue de este postulado que si creo que me irá mal en una entrevista de trabajo, quizá decida no presentarme. La creencia adelanta el resultado y evita cualquier otro final posible. En esta misma línea de pensamiento tenemos que las creencias encauzan y perfilan las representaciones sociales, éstas a su vez condicionan las tendencias y actitudes (tanto del sujeto como del grupo), y preparan el terreno a la toma de decisiones, es decir la conducta activa observable en los hechos. Es el “ciclo congruente de atribución auto-justificada”. Estas percepciones, según Escarbajal e Izquierdo (2013), juegan un papel decisivo como variables que determinan no sólo la obtención de un puesto de trabajo sino también la inclusión o exclusión social.

Acerca de la empleabilidad y su recorrido histórico

Proponemos entender el concepto de “empleabilidad” de un candidato potencial a un puesto de trabajo como: a) En sentido analítico una resultante factorial compleja, conformada por múltiples variables interactuantes, que mide expectativa de logro, con arreglo tanto a la disponibilidad de oferta como de receptividad de la demanda. En la “empleabilidad” de un candidato intervienen determinantes objetivos y subjetivos que se potencian positiva o negativamente: capacitación competente, experiencia en el puesto, disponibilidad de búsqueda motivada, factores actitudinales personales, estilo de personalidad, claridad de estrategia de meta, desempeño vinculado a la utilización adecuada de virtudes y conocimientos y tácticas de presentación a

durante las posibles entrevistas de selección, capacidad de comunicación y sociabilidad adecuada al contexto formal e informal. Y b) En sentido descriptivo: resulta de comparar cualitativamente la concordancia o discordancia entre las necesidades teóricas explícitas demandadas para un puesto dado, por el mercado de empleadores (perfil buscado) con las características reales de la oferta (perfil ofrecido). A mayor congruencia entre aquel y este, presuntamente mayor “índice de empleabilidad”.

En la práctica, sin embargo, las competencias reales, los currícula y la experiencia en un puesto no garantizan expectativas positivas de empleabilidad. A la sobre-demanda o sub-demanda promedio del mercado debe tenerse en cuenta el factor “personal”, que incluye ante todo la personalidad del candidato y los demás elementos mencionados arriba en el punto “a”. Es decir que satisfacer los requisitos formales de una búsqueda puede ser condición necesaria pero no suficiente. Es la distancia que media una vez ingresado el candidato, ya empleado entre el “trabajo prescripto” y el “trabajo real”.

Dicho de otra forma, la empleabilidad dependerá tanto de los factores y características personales como de las características y situación objetiva del mercado laboral.

En esta línea argumental, por ejemplo, para Rodríguez, Prades, Bernáldez y Sánchez (2009), la “empleabilidad” depende de: a) Potencialidades personales: competencias, referidas al saber, saber hacer y saber ser y estar. b) Habilidades de mercadeo (*marketing*) y disposición para el empleo: capacidades de gestión de los estudios propios y de búsqueda de empleo, además de la disponibilidad ofrecida. c) Presentación: demostrar las potencialidades y venderlas de una forma adecuada. Mostrar habilidades en la presentación del CV, poniendo especial énfasis en la experiencia laboral, además de buenas habilidades en expresión oral y en público. d) Contexto personal y laboral, referido a factores tanto personales (edad, salud, nivel de estudios,...) como del mercado laboral (condiciones, características, política, estado económico, etc.).

Reiteramos por tanto, a modo de síntesis del concepto, que al estudiar la “empleabilidad” no sólo hay tener en cuenta el bagaje de los conocimientos específicos (competencias del personaje laboral) del potencial postulante, y los conocimientos inespecíficos (que llamaremos recursos generales culturales), sino también cómo inciden aquellas aptitudes adquiridas y desarrolladas, sobre las actitudes concretas que le facilitan o dificultan al sujeto su entrada y posterior permanencia en el mercado laboral. Al mismo tiempo estas variables se articulan siempre -va de suyo- con las características y circunstancias contextuales contingentes del mercado y de la situación externa, con las que se encuentra la persona del postulante y sobre las que éste no tiene responsabilidad directa, ni potencia de manejo. (crisis económica, cambios de normativas legales, etc.). Es aquí donde entra a jugar la capacidad de adaptación activa situacional derivada del “estilo de personalidad”. (Farías, 2013). Asunto que excede los objetivos específicos del presente artículo.

Para varios autores, mencionados en Suárez (2012), el concepto de empleabilidad fue mudando en cuanto a su denotación “sensu lato”, desde una connotación vinculada a la estadística, hacia otra más amplia:

(...) y se comienza a relacionar con determinados factores que pueden predecir si un individuo es capaz de encontrar un trabajo, dónde, cuándo y cómo serían las características individuales, el sistema educativo o la demanda de los empleadores” (Suárez, 2012: 44).

Finalmente digamos entonces que hoy en día al pretender definir el concepto de “empleabilidad” la mayoría de los autores hacen directa o indirectamente referencia a un conjunto de factores y valores personales que el individuo posee y que le facilitan o ayudan en su proceso de inserción laboral. Al punto que se prefiere a veces el concepto de “competencias profesionales” al de factores incidentes. Como colofón a estas puntualizaciones digamos con Rodríguez, Prades, Bernáldez y Sánchez; (2009:11) que

(...) la empleabilidad de una persona depende de los conocimientos, competencias y actitudes que posee, a la manera como hace servir estos recursos y los presenta ante los empleadores y del contexto en el que busca empleo.

Una conclusión bastante razonable también en términos coloquiales del hombre de la calle

Relevancia de la empleabilidad en el ámbito universitario

El concepto de “empleabilidad” en el ámbito universitario resulta especialmente importante puesto que para la mayoría de los universitarios egresados, el siguiente paso estará relacionado con la búsqueda de empleo. Caballero, García y Quintás (2008) consideran que la principal motivación por la que los alumnos llegan a la universidad se relaciona estrechamente con la mejora de las posibilidades de empleo laboral. Nos reservamos aquí por motivos de espacio indagar sobre los matices no menos importantes relacionados con los factores motivacionales vocacionales, identitarios, de estatus social, mandatos familiares, etc. En este sentido Kirves, Kinnune, De Cuyper y Mäkikangas (2014) mencionan la incidencia que tendría la empleabilidad percibida en el proceso profesional de trabajadores finlandeses y como ésta percepción va cambiando con el tiempo, con arreglo de las diferentes situaciones contingentes.

En otro nivel de análisis nos preguntamos ¿qué variables habría que tener en cuenta para analizar la relación entre percepción de empleabilidad y oferta universitaria de formación profesional? Tomando como referencia contextual la actual transformación del Espacio Europeo de Educación Superior (conocido popularmente como Bolonia) que propicia un tipo de educación que aumente los niveles de empleabilidad de los estudiantes en general, podríamos acordar que la empleabilidad debiera ser abordada tanto en forma individual como colectiva a través de las instituciones universitarias, es decir pensar la universidad no solo como habilitadora de competencias “en abstracto”, sino como orientadora y capacitadora concreta para el empleo. Es decir, si se nos permite la expresión, una capacitación aplicada. Y esto hoy en día, teniendo en cuenta la crisis europea y particularmente la situación compleja de desempleo en España, cobra una especial relevancia.

Tomando como referencia los aspectos sinópticos de un trabajo de Martínez (2009) vemos como los diferentes modelos abordan el tema de los factores

incidentes que facilitan en mayor o menor medida el proceso de inserción laboral y la percepción de empleabilidad: a) Los modelos “neoclásicos” enfatizan como condicionante central de empleabilidad a las “leyes del mercado”; b) Las teorías del “capital humano” y las “credencialistas” en general se detienen en el nivel educativo como factor principal; c) Los enfoques de la “correspondencia”, se orientan más a analizar la procedencia de clase y social, variables que incidirían fuertemente en la consecución de logros laborales diferenciales; d) Por su lado, la perspectiva estructural de mercado de trabajo, incluye los factores relacionados con las estructuras del mercado interactuando con los aspectos personales reforzadores de los logros laborales; e) los modelos que pudieran considerarse de base individual entienden al sujeto como “agente activo” (la redundancia enfatiza la idea, ya que la actividad es propia de la función de “agente”) de su propio proceso de inserción. En nuestros términos, el sujeto empleable, lo será no solo por su participación en el proceso, sino como protagonista del mismo, lo que significa un nivel cualitativo mayor; f) Por fin podríamos mencionar a las posturas “integrales” o integracionistas que sostienen explícitamente un modelo multidisciplinar, es decir que incluyen en igualdad de incidencia factores socio-individuales e históricos en la explicación de los logros laborales. Lo que, en nuestra opinión, resulta ciertamente funcional, a condición de que no resulte una respuesta meramente ecléctica, donde al explicar que todo incide, finalmente no se explique nada.

Antecedentes de investigación

En este apartado se presentan, de forma sintetizada, los resultados de algunas investigaciones que recogen la percepción del alumnado universitario ante el mercado laboral en estudiantes del grado de Educación Primaria. Sánchez, Gómez, Pérez-Vacas (2009) destacan, al analizar la percepción del alumnado universitario de Educación Primaria de Extremadura, que la mayoría de los estudiantes se encuentran poco preparados para el desempeño de su labor profesional, considerando mayormente la parte práctica. Según los participantes en el estudio el plan de estudios tiene un exceso de contenidos teóricos y una escasez de prácticos. Por último afirman estar dispuestos a

“luchar” por conseguir un empleo, aun éste no correspondiera a su formación. En Cataluña Rodríguez, Prades, Bernáldez y Sánchez (2009) señalan como competencias más desarrolladas en los estudiantes universitarios el entusiasmo, orientación a la calidad, búsqueda y gestión de información e informática. Por el contrario, las competencias menos desarrolladas son la segunda lengua, liderazgo, negociación y creatividad. En otra investigación realizada en Andalucía, Martínez (2009) obtiene que los estudiantes consideran que los empresarios valoran, por encima de las habilidades laborales y los conocimientos teóricos y técnicos, las cualidades personales del trabajador, que hacen que sea alguien en quien se pueda confiar y con capacidad de adaptación a la cultura de la empresa.

Por lo que el autor solicita potenciar y desarrollar aquellos factores radicados en lo personal, siempre estando en base de las competencias profesionales y sin perder de vista los elementos contextuales y estructurales con objeto de mejorar la educación para la inserción laboral de nuestros estudiantes

Discusión y conclusiones

Es muy importante que los estudiantes universitarios, sobre todo en los últimos cursos, tenga una adecuada percepción sobre su futura incorporación al mercado laboral. Hoy en día, por la situación de crisis económica y consecuente congelación de puestos públicos en educación, se hace necesario que los egresados universitarios conozcan y tengan consciencia de los principales requisitos esperados por los empleadores en otros ámbitos. El presente trabajo analiza la percepción de los estudiantes universitarios del grado de Educación Primaria ante el mercado laboral.

Somos conscientes de que la subjetividad (lo percibido) si bien no explica “*in toto*” los resultados de un comportamiento ulterior -por acción u omisión-, es una dimensión imprescindible para entender la conducta y ponderar como juega lo subjetivo en la conformación final de los hechos, que por fuerza material damos en llamar “objetivos”, por ejemplo la *performance* de logro en una entrevista para conseguir empleo. En esos sentido, en parte la incidencia motivacional de una situación contingente -una determinada oferta laboral por

ejemplo- en la secuencia comportamental futura, estará codeterminada mayormente por la estructura y estilo de personalidad y por el rol socio-institucional del sujeto.

La revisión de la literatura sobre el tema aporta un análisis interesante de las expectativas de los estudiantes y permite concluir que se hace necesario un estudio conjunto tanto la percepción del alumnado universitario como de los requisitos esperados por los empresarios.

Dada la escasez de estudios sobre el tema, esta comunicación presenta los aportes más significativos de una línea de trabajo ya iniciada con estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia para conocer los aspectos más significativos de la empleabilidad del alumnado universitario en la Región de Murcia y poder contrastar los resultados con los obtenidos en otras regiones. Además los requisitos permitirán potenciar determinados contenidos de los programas de inserción laboral para que las características percibidas se interioricen y se modifiquen, si fuera necesario, para incrementar las posibilidades de éxito laboral. Otra aplicación práctica que puede tener un especial protagonismo es la formación para el empleo, al convertirse en una alternativa importante para la adquisición de las nuevas competencias profesionales requeridas por los empresarios.

Otros estudios derivados de esta línea de trabajo podrían encaminarse a la incorporación de nuevas variables y otras titulaciones de Ciencias de la Educación, así como otros contextos culturales, para conocer, con mayor profundidad, los nuevos retos que hoy en día plantea el mercado laboral para los estudiantes universitarios.

Referencias bibliográficas

Bernal, A., e Izquierdo, T. (en prensa). *Empleabilidad de los estudiantes universitarios ante las nuevas demandas del mercado laboral*. Actas del II Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado, Murcia, Universidad de Murcia.

Caballero, G., García J.M., y Quintás, M.A. (2008). El tiempo y la atención dedicados *stakeholders*: una análisis empírico aplicado a la empleabilidad

- del alumnado de la universidad española. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 17(3), 43-60.
- Escarbajal, A. e Izquierdo, T. (2013). Percepciones psicosociales de la exclusión que determinan la inclusión sociolaboral. *Revista de Ciencias Sociales*, 19(1), 13-21.
- Farías, A. (2006). La creencias y las representaciones. *Modulo "Prácticas Profesionales III"* (4), 2-4. Instituto Argentino de la Empresa.
- Farías, A. (2012). *Empleabilidad: el trabajo para conseguir trabajo en La persona y su personaje* (pp. 52-56). Mar del Plata: Martín.
- Farías, A. (2013). Encuesta exploratoria correlacional "Aptitudes personales-Actitudes laborales" (AP-AL) ® - (Etapa Piloto en UNMDP-UM) – Inédita
- Izquierdo, T. (2012). Efectos de la duración del desempleo en las actitudes hacia el trabajo de los desempleados mayores de 45 años. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 8, 7-21.
- Izquierdo, T. y López, O. (2013). Variables que afectan a la creatividad de las personas desempleadas. *Anales de Psicología*, 29(1), 103-107.
- Martínez, F.M. (2009). El proceso de inserción laboral: Implicaciones educativas para la mejora de la empleabilidad. *Revista Complutense de Educación*, 20(2). 455-471.
- Prusia, G. E., Furgate, M. & Kinicki, A. J. (2001). Explication of the coping goal construct: Implications for coping and reemployment. *Journal of Applied Psychology*, 86(6), 1179-1190.
- Rodríguez, S.; Prades, A.; Bernáldez, L. y Sánchez, S. (2010). Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: del diagnóstico a la acción. *Revista de Educación*, 351, 107-137.
- Sánchez, S.; Gómez, M. y Pérez-Vacas, C. (2009). *Análisis de la percepción del mercado laboral de jóvenes estudiantes universitarios*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga, Universidade do Minho.

Suárez, B. (2012). Los servicios de orientación profesional y apoyo a los estudiantes universitarios en la mejora de la empleabilidad (Tesis doctoral inédita). Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía. Universidad de León.

Kirves, K., Kinunjunen, U., De Cuyper, N. & Mäkikangas, A. (2014). Trajectories of Perceived Employability and their associations with Well-being at work. A three wave study. *Journal of Personnel Psychology*, 13(1), 46-57.

POTENCIAR LAS HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES DE UNA ALUMNA CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA DESDE UN ENFOQUE COLABORATIVO

Josefina Lozano Martínez*, Sarai Merino Ruiz, Irina Sherezade Castillo Reche
(Universidad de Murcia)

Introducción

La Atención a la Diversidad está incluida en nuestra legislación como un dispositivo de calidad del sistema educativo (LOE, 2006; Decreto 359/2009; Orden 2010 CARM); esto cobra importancia por la existencia de diversidad en las aulas, pues el alumnado que es atendido en los centros educativos presenta múltiples características y necesidades que es preciso atender.

Dentro de esa diversidad educativa a la que debemos hacer frente como profesionales de la educación, encontramos al alumnado con Trastornos del Espectro Autista (TEA), considerados como personas que tienen trastornos neuropsiquiátricos que, presentando una amplia variedad de expresiones clínicas, son el resultado de disfunciones multifactoriales del desarrollo del sistema nervioso central”una alteración en el desarrollo y que se caracterizan por una serie de dificultades en las áreas social, comunicativa y cognitiva (Autismo Internacional Autismo-Europa, 2000).

Debido a que no podemos ni debemos esperar resultados a corto plazo, pues se tratan de pequeños avances los que vamos observando en los alumnos con TEA, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de emociones y creencias que se presenta como respuesta educativa a las necesidades de este alumnado, se ha desarrollado a lo largo de dos cursos académicos. Por este motivo, en esta comunicación se recoge una pequeña parte del mismo, ya

* Coordinadora de la investigación: Dra. Josefina Lozano Martínez (lozanoma@um.es)
Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. 30100 Espinardo.
Murcia. Grupo de investigación E073-05 “Comunicación, innovación educativa y atención a la diversidad”

que diversas investigaciones (Klin y Volkmar, 2000) manifiestan que uno de los factores que influyen directamente en el éxito de este alumnado es el factor tiempo.

Las personas con TEA forman parte de la sociedad, por lo que es fundamental que su inclusión tenga lugar en los distintos ámbitos de ésta. Es por ello que la educación emocional favorece el desarrollo personal y social de todas las personas, provocando una mejora de la calidad de vida de las personas con TEA. Para Lozano y Alcaraz (2010, 2012); Lozano, Alcaraz y Colás (2010 a y b) resulta de gran importancia el que estas personas consigan una serie de capacidades relacionadas con la competencia emocional, pues de este modo puede mejorarse su proceso de inclusión social, con la consecuencia de una mejora en su calidad de vida. Para justificar el motivo por el que consideramos de gran importancia la educación emocional, expondremos que el principal se refiere a las implicaciones de las competencias emocionales para el desarrollo de los alumnos, y más concretamente con el alumnado con TEA, puesto que interceden de manera decisiva en todos los procesos evolutivos y pueden considerarse como uno de los factores principales para la toma de decisiones que el niño hará a lo largo de su vida (Lozano y Alcaraz, 2012).

Teniendo en cuenta lo planteado hasta el momento, se presenta un proceso de investigación en el que colaboraron tanto docentes como investigadores universitarios, siendo su fin la puesta en marcha y validación de un programa educativo dirigido a la enseñanza de la comprensión de emociones y creencias en alumnado con TEA, así como abrir puertas al compromiso, a la reflexión conjunta y a la cooperación interinstitucional en un marco educativo formal e inclusivo.

Metodología

Objetivos

Esta investigación tiene como objetivo general identificar si a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje explícito, colaborativo y adaptado a las necesidades de una alumna con TEA se puede mejorar las competencias y habilidades emocionales y sociales de esta alumna.

Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Apreciar los posibles efectos de la enseñanza de comprensión de emociones y predicción de creencias en las habilidades emocionales y sociales de una alumna con TEA.
- Valorar la capacidad de la alumna para extrapolar y generalizar aprendizajes, cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje de emociones y creencias se lleva a cabo en contextos naturales como la escuela.
- Vislumbrar la importancia de procedimientos colaborativos entre escuela-universidad para el desarrollo de competencias emocionales y sociales en alumnos con Trastornos del Espectro Autista.

Participantes

En la investigación ha participado una alumna con TEA escolarizada en un aula ordinaria en un Centro Público de Educación Infantil y Primaria de la ciudad de Murcia. La duración de este programa didáctico fue de dos cursos escolares (edad cronológica comprendida entre los 7-9 años), estando centrado en la comprensión de emociones y creencias. Las características de la alumna participante en la investigación se resumen en la tabla 1, en la que el nombre de la alumna es simulado y no responde a la realidad con el fin de salvaguardar la confidencialidad e identidad de la misma.

Además de la alumna con TEA, participaron dos maestras del centro educativo especialistas en Educación Primaria (tutora y pedagoga terapéutica de la alumna) y tres miembros de un equipo investigación del departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, siendo los encargados de implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje al mismo tiempo que desarrollaban el procedimiento de investigación.

Procedimiento de investigación e Instrumentos de recogida de información

La presente investigación se fundamenta en el principio de investigar en, con y para la escuela (Jiménez y Vilà, 1999 citado en Lozano, Alcaraz y Colás, 2010). Para hacer efectivo este principio se creyó necesario constituir un grupo de trabajo compuesto por los miembros investigadores de la universidad y por

las docentes del centro de educación infantil y primaria participantes en la investigación. La coordinación y participación de todos los miembros se hizo efectiva a través de sesiones formativas y de reflexión llevadas a cabo antes, durante y después del proceso de intervención.

El proceso llevado a cabo ha conllevado un procedimiento científico inverso, en el sentido de que, como afirma Colás (2009) la práctica es el principal referente para elaborar teoría y no ha sido la teoría la que ha orientado la práctica. Concretamente, para lograr una comprensión profunda de la realidad estudiada, se llevó a cabo un estudio de caso único, pues la finalidad de esta investigación se centraba en estudiar de manera minuciosa las características y necesidades de los participantes, en este caso de la alumna con TEA, puesto que no hay dos alumnos con TEA iguales aunque se comporten de forma similar y requieran una intervención educativa parecida.

Para el proceso de enseñanza-aprendizaje de comprensión de emociones y creencias, se utilizó el *material didáctico “Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales”* (Lozano y Alcaraz, 2009). “Aprende con Zapo”, es un recurso didáctico que incorpora una serie de herramientas para la intervención educativa en esta área, proponiendo en sus diferentes niveles, estructurados de menor a mayor complejidad, una secuenciación de tareas de enseñanza-aprendizaje:

Tabla 1. Niveles de enseñanza de emociones y creencias (Lozano y Alcaraz, 2009)

	Enseñanza de emociones	Enseñanza de creencias
Nivel 1	Identificación, nominación y clasificación de emociones básicas (alegría, tristeza, enfado y miedo) a través de dibujos.	Enseñanza de la capacidad para adoptar perspectivas simples.
Nivel 2	Identificación, nominación y clasificación de emociones básicas (alegría, tristeza, enfado y miedo) a través de fotografías.	Enseñanza de la capacidad para abordar perspectivas complejas.
Nivel 3	Reconocimiento de emociones a partir de situaciones cotidianas.	Enseñanza de la relación entre ver y saber.
Nivel 4	Reconocimiento de emociones a partir de situaciones de deseo.	Creencia verdadera y predicción de la acción.
Nivel 5	Reconocimiento de emociones a partir de situaciones de creencia.	Creencia falsa y predicción de la acción.

Para poder evaluar la posible relación entre el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo y las habilidades sociales de nuestra participante, se utilizó una *Escala valorativa de las habilidades emocionales y sociales en personas con Trastorno del Espectro Autista* (Lozano y Alcaraz, 2009). Esta fue cumplimentada por los docentes de la alumna. Dicha escala está compuesta por 26 ítems, que se valoran del 1 al 5, donde 1 significa que la persona no tiene adquirida la capacidad que se evalúa y una puntuación de 5, nos indica que tiene adquirida dicha capacidad. Por lo tanto, cuanto mayor sea la puntuación, mayor será el grado de competencia social de la persona valorada. Los ítems de dicha escala habían sido evaluados, previamente, por expertos en metodología, en Educación Especial y especialistas en la intervención de niños con TEA, con la finalidad de determinar la validez de su contenido. Algunos ítems de la escala son los que a continuación se contemplan:

Tabla 2. Ejemplos de ítems de la escala

ALGUNOS ÍTEMS DE LA ESCALA VALORATIVA DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES
Sonríe cuando el otro sonríe.
Imita actos desarrollados por los demás sobre los objetos.
Te mira o te pregunta cuando alguien está alegre, triste, enfadado o asustado.
Te mira o te pregunta cuando alguien está interesado, aburrido, sorprendido o pensativo.
Expresa emociones de forma espontánea.
Se siente alegre, triste, enfadado o asustado ante una situación generadora de tal emoción.
Es capaz de manifestar alegría o tristeza cuando consigue o no lo que quiere.
Ante un grupo de niños jugando pide cooperar.
Es capaz de realizar juego simbólico
Te responde adecuadamente cuando le preguntas el por qué de la alegría, tristeza, enfado y miedo de otra persona.
Emplea términos como contento, creer, pensar... refiriéndose a sí mismo y a los otros.

Siguiendo esta misma línea, se completó la recogida de datos con una entrevista a la tutora de la alumna al finalizar el proceso de intervención; con el fin de interpretar los resultados de un modo ajustado y real y de rescatar

valoraciones, comentarios, anécdotas e informaciones complementarias. El protocolo de entrevista se inició con preguntas abiertas del tipo ¿Cómo crees que ha ayudado el proceso de enseñanza-aprendizaje al alumnado? , ¿Has observado cambios en sus habilidades sociales? A partir de las cuales se iba profundizando y se planteaban nuevos interrogantes en torno a cambios en capacidades específicas de habilidad emocional y social.

Resultados

Tras el análisis de los resultados obtenidos en la escala valorativa y en las respuestas obtenidas en entrevista realizada a la tutora, observamos que tras el proceso de enseñanza-aprendizaje, se identifican mejoras en las habilidades emocionales y sociales en la alumna objeto de investigación. Al centrarnos en los datos de la escala valorativa de habilidades emocionales y sociales, obtuvo mayor puntuación tras el proceso de enseñanza-aprendizaje; por tanto, la aplicación de éste dio lugar a mejoras en las habilidades emocionales y sociales de la niña como se puede observar en el siguiente gráfico:

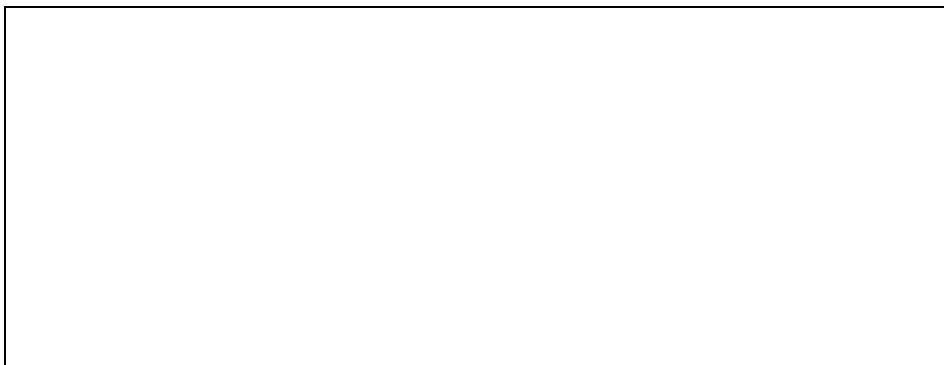


Figura 1. Puntuaciones obtenidas en la escala valorativa

Al realizar un análisis pormenorizado de los progresos de la alumna, según los ítems de la escala en los que avanza y la entrevista realizada a la tutora cabe destacar lo siguiente:

En relación al “Área de *Habilidades Básicas de Relación Social*”, la alumna mejoró su capacidad para relacionarse e interactuar con otros; favoreciendo su

espontaneidad, frecuencia y calidad. La tutora recalcó que, tras el proceso de enseñanza-aprendizaje, aumentó en la alumna la iniciativa para comenzar algunas conversaciones y jugar con sus compañeros, *“La niña antes del proceso no se relacionaba con sus compañeros, y ahora es ella quien se acerca para hablar con ellos e incluso les dice “¿Puedo jugar con vosotros” o “¿Queréis que juguemos a ...? (comentario de la tutora)”*”.

Para el área de *Habilidades de Referencia Conjunta*, tras el proceso de intervención educativa, los docentes valoraron en mayor medida su capacidad para compartir miradas y sonrisas de referencia conjunta y prestar atención, así como interesarse en situaciones de juego y experiencias con iguales y adultos. Además, mejoró su habilidad para compartir emociones con los demás, mostrándose más interesada y preocupada por los gestos expresivos y emociones de otras personas. Nos indica su tutora:

“Pregunta mucho por cómo se sienten los demás y el motivo, o incluso justifica las emociones de los demás por observación; ahora se acerca a mi mesa y me pregunta si estoy enfadada con un compañero porque no para de hablar y no hace los deberes; o cuando hace un examen o se esfuerza me pregunta si estoy contenta porque se esfuerza para hacer lo mismo que sus compañeros y sacar buenas notas”.

En referencia al *Área de Habilidades de Capacidad Intersubjetiva*, se aprecian unos valores más altos en su capacidad para reconocer los estados mentales propios y ajenos, asociándolos a situaciones concretas y respondiendo al porqué de dicha situación; sobre todo en las ocasiones en las que la emoción generada es básica, como afirma su maestra *“El proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de emociones y creencias le ha ayudado en la posibilidad de saber cómo se siente ella y por qué o los demás”*. Situación que le lleva a mejorar su capacidad para predecir la conducta de otros y favorecer su autocontrol emocional. Su tutora nos pone un claro ejemplo de esta última situación

“le daban mucho miedo las historias de terror o todo lo que tuviera que ver con monstruos y similares, por lo que antes del proceso gritaba, se ponía a llorar e incluso salía corriendo y gritando de clase, ahora reconoce que esta situaciones le dan miedo y comenta con los docentes

cómo se siente cuando ve algo relacionado y el motivo por el que se siente así”.

Hubo una disminución de las conductas impulsivas y un mayor autocontrol emocional y razonamiento de las situaciones; siendo capaz de mejorar las dificultades que tenía para regular su conducta en situaciones interactivas, modulando su conducta en función de cómo se desenvuelve una situación. Su tutora nos indica que desde que se desarrolla el proceso de intervención con ella,

“No tiene comportamientos desajustados, ni acciones disruptivas en clase como lanzar el material, tirar las sillas o gritar; suele razonar muchas de las situaciones que acontecen en clase, tanto a escala personal como con el resto de compañeros y si no es capaz de razonar la situación pide salir fuera a relajarse un poco. En ocasiones los compañeros, se ríen por otro motivo y Ana piensa que es por ella. Y si eso hace que ella se sienta mal o se frustre, en estas ocasiones me indica como se siente y el motivo y me pide salir fuera a relajarse un poco y volver a entrar cuando esté “contenta”.

Como hemos expuesto en el apartado de resultados, son numerosas las capacidades y habilidades mejoradas tras el proceso de enseñanza-aprendizaje consiguiendo además uno de los aspectos más importantes y donde más énfasis ponemos, la generalización de algunas de éstas enseñanzas a otros contextos significativos para la alumna, comprobando la extrapolación y generalización de los aprendizajes mediante las anotaciones realizadas al completar algunas de las actividades de los materiales didácticos.

En relación a nuestro objeto de estudio, al inicio del proceso, la alumna hacía referencia a su situación específica a partir de una historia refiriéndose a ella en tercera persona. Ejemplos de estas situaciones son los siguientes: presentamos a la alumna distintas historias en las que el protagonista se enfrenta a diversas situaciones: un chico que está tomando un bocadillo, ante esta situación la alumna indica *“Ana (refiriéndose a ella) también está contenta cuando se come un bocadillo”*; una niña que está recibiendo un regalo, en esta ocasión la alumna indica *“Ana también se pone contenta si Irina le regala un caramelo”* *“Ana también se asusta si le regalan un muñeco muy feo”...*

A lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, la alumna comenzó a hacer referencia a situaciones personales a través del uso de la primera persona, detallando más las situaciones y reflexionando más allá de lo que se limita a describir la historia. Ejemplos de estas situaciones son las siguientes:

Presentamos a Ana una situación en la que una alumna no ha hecho los deberes, a partir de esta situación Ana extrapola a su situación personal exponiendo

“Yo le pido ayuda a la maestra, mirándola a la cara, si hago los deberes mi maestra estará contenta, si no los hago estará triste”; ante una niña que se cae Ana generaliza describiendo “cuando me he caído, estoy triste porque hace mucho daño”.

La generalización también tiene lugar en situaciones relativas a la resolución de conflictos; presentamos situaciones como por ejemplo un chico que ha sido castigado y se queda solo, a las que responde que lo que ella haría sería:

“Ponerme triste y portarme bien, estar atenta”, “hablar, porque los mayores hablan...”, “no me gusta estar sola, triste y asustada”; un chico que discute con otro “¿yo? Peleándome, no porque eso lo hacen las niñas pequeñas”, “triste porque a mí no me gusta que me empuje”, “se lo cuento a la seño”; un chico que está viendo películas de miedo Ana contesta y generaliza de la siguiente forma “no me gustan los sonidos de la puerta, me asusto” “cuando me asusto se lo digo a la seño o a mama”.

En relación a ésta última hemos podido observar como esta situación la lleva al aula tal y como nos indicó la tutora y hemos señalado anteriormente en uno de los ejemplos.

Los ejemplos mostrados anteriormente, son una pequeña muestra de las numerosas situaciones provocadas a lo largo de las sesiones trabajadas con la alumna, producidas gracias al proceso de enseñanza de habilidades emocionales y sociales, observando la adquisición de capacidades y habilidades, siendo en ocasiones extrapoladas a su situación cotidiana.

Discusión y conclusiones

Una vez extraídos los datos provenientes de la escala valorativa de habilidades emocionales y sociales y de la entrevista realizada, podemos concluir que llevando a cabo un proceso didáctico sistemático, estructurado y adaptado a las necesidades educativas de cada alumno, es posible mejorar las competencias emocionales y sociales de los alumnos con TEA y que por tanto se cumplió el objetivo general planteado en esta investigación. Aún así, se debe ser cauto y no atribuir todos los avances observados en la alumna al proceso de intervención, puesto que son numerosos los factores que pueden influir, como su proceso educativo y madurativo.

La generalización de estos aprendizajes adquiridos es el principal objetivo y la mayor dificultad que nos encontramos al trabajar con alumnos con TEA (Tortosa, 2000; Lozano, Alcaraz y Colás, 2010). Por desgracia, numerosas investigaciones dirigidas a la consecución la extrapolación de los aprendizajes a otros contextos no obtuvieron los efectos deseados, ya que difícilmente podemos pedir a un niño que extrapole a su vida cotidiana algo que ha aprendido en situaciones de “laboratorio” y sobre todo cuando estos aprendizajes son en cierto modo “incomprensibles” para ellos (Lozano y Alcaraz, 2010). Siguiendo en la línea de la generalización de los aprendizajes, es posible que dicha dificultad se deba a una falta de enseñanza sistemática y explícita en contextos naturales (Rogers, 2000; Lozano y Alcaraz, 2012). Por ello, defendemos las conclusiones extraídas por Moreno, Aguilera, Saldaña y Álvarez (2005), que indicaron que los procesos educativos destinados a mejorar el reconocimiento de emociones y predicción de creencias, desarrollados en situaciones de enseñanza reales y naturales, pueden provocar que los aprendizajes escolares consigan generalizarse a otros contextos.

Los resultados aquí presentados nos aportan una visión optimista que nos incitan a seguir investigando en esta espiral de trabajo en contextos colaborativos, cotidianos y normalizados para las personas con TEA, como la escuela; pues esta situación ayudará a conseguir con éxito extrapolar los aprendizajes adquiridos a otros contextos del mundo real, consiguiendo así su generalización.

Por todo lo mencionado hasta ahora, creemos firmemente en la necesidad de fomentar la colaboración entre las instituciones para investigar en estos procesos, en ocasiones complejos, de avance de las competencias emocionales y sociales en alumnado con TEA.

Referencias bibliográficas

Autismo Internacional-Autismo Europa (2000). *Descripción del autismo*. Madrid: Confederación Autismo-España, Federación de asociaciones de padres de autistas y el Instituto de Salud Carlos III.

Colás, M.P. (2009). Competencias científicas-técnicas para realizar una investigación-acción. En Colás, M.P.; Buendía L. & Hernández, F. *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral* (pp.119-140). Barcelona: Davinci.

Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se regula y establece la respuesta educativa a la Diversidad en la CARM.

Klin, A. Y Volkmar, F. R. (2000). Treatment and intervention guidelines for individuals with Asperger Síndrome. En A. Klin, F. R. Volkmar y S. S. Sparrow, *Asperger Síndrome* (pp. 340-366). New York, NY: The Guilford Press.

Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (LOE).

Lozano, J. y Alcaraz, S. (2009). Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales. Madrid: Wolters Kluwer.

Lozano, J. y Alcaraz, S. (2010). Enseñar emociones para beneficiar las habilidades sociales del alumnado con trastornos del espectro autista. *Revista Siglo XXI*, 28(2), 261-288.

Lozano, J. (2010). Trastornos del espectro autista y familia. *Padres y Maestros*, 301, 21-26.

- Lozano, J. Alcaraz, S. y Colás, P. (2010a). *Experiencia educativa sobre la comprensión de emociones y creencias en alumnado con trastornos del espectro autista*. Revista de Investigación (RIE), Vol.28, 65-78.
- Lozano, J. Alcaraz, S. y Colás, P. (2010b). *La enseñanza de emociones y creencias a alumnos con trastorno del espectro autista: Una investigación colaborativa*. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, Vol.14, 367-382.
- Lozano, J. y Alcaraz, S. (2012). *Respuesta educativa a las personas con Trastorno del Espectro Autista*. Madrid: La Muralla.
- Moreno, F. J., Aguilera, A., Saldaña, D. y Álvarez, R. (2005). ¿Cómo mejorar la educación del alumnado con autismo? Una propuesta desde el sistema escolar sevillano. *Apuntes de Psicología*, 23(3),257-374.
- Orden de 4 de Junio de 2010 por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los centros públicos y privados concertados de la Región de Murcia (CARM).
- Rivière A, Martos J. (1998). *El tratamiento del Autismo. Nuevas Perspectivas*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y APNA.
- Rivière, A. (2002). *IDEA: Inventario de espectro autista*. Buenos Aires: Fundec.
- Serra Capallera, J. (2008). Trabajar con otros. Elementos de nueva configuración de los servicios educativos públicos. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1), 1-10.
- Tortosa, F. (2002). Educar a personas con autismo y otros generalizados del desarrollo. Extraído el 23 de noviembre de 2012, de http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?id_articulo=294

RECREACIONES VIRTUALES EN LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO CULTURAL E HISTÓRICO EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Manuel Albaladejo Hernández

(Universidad de Murcia)

Introducción

El momento que se vive actualmente en las escuelas donde el progreso tecnológico llama con fuerza a las puertas de la educación, se hace necesario observar, analizar y reflexionar si los pasos dados para esta formación apoyada en las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TICs) responden a las exigencias del curriculum oficial en los centros escolares.

Una de las realidades dentro de la enseñanza reflejada en los currículos, es el valor que el patrimonio cultural e histórico tiene sobre la formación integral del alumno en los centros de Primaria. Tradicionalmente, el acercamiento del alumnado a los espacios patrimoniales se ha hecho a través de las salidas escolares, sin embargo, son ahora innumerables los recursos web y multimedia que ofrecen la posibilidad de experimentar con los mismos y a diario dentro de las aulas, salvando así, algunos escollos inherentes a dichas salidas especialmente el gasto económico y organizativo.

La irrupción a finales del siglo XX de las TICs, ha modificado notablemente la visión que se tiene hoy día del mundo. Tanto es así, que Internet puede ser vista como un nuevo contexto social donde es posible, dentro de un espacio que no es físico, aproximarse a lo que físicamente si lo es (Díaz, 2010).

En Educación Primaria conviven los denominados *nativos digitales*. Dicho término acuñado por Prensky (2001), los define como aquellas personas nacidas durante o con posterioridad a las décadas de los 80 y los 90 del siglo XX, es decir, cuando ya existía lo que se llama tecnología digital. Algunas

características de los mismos son: ser usuarios permanentes de las tecnologías mostrando una habilidad consumada, se sienten atraídos por todo lo relacionado con las TICs y buscan con ellas satisfacer sus necesidades de entretenimiento, diversión, comunicación, información y, cómo no, de su formación (Benito, García, Portillo & Romo, s/f).

Por otro lado, una de las finalidades de la escuela es contribuir a la formación de la identidad de la persona, según establece el decreto del curriculum de Primaria en la Región de Murcia, es decir, a una correcta relación entre el “yo” y “el mundo” que permita vivir como verdaderos ciudadanos (Parra & Segarra, 2011). Sin duda, una de las armas más potentes para cultivar dicha identidad es el patrimonio cultural-histórico (Cuenca & Domínguez, 2005) porque se encarga de que conozcamos nuestros orígenes y las peculiaridades de nuestra identidad. La identidad, por tanto, se sustenta en modo alguno en el patrimonio y en determinados valores que se encargan de definir lo propio (Parra & Segarra 2011) y es así, como lo histórico se convierte en un nicho de memoria. Pero ocurre que no siempre es posible acercarse a esa realidad *in situ* y ese ha sido, sin duda, uno de los grandes lastres en la formación de las ciencias sociales.

A este respecto, se tiene la impresión de que se ha dejado huérfano uno de los huecos de lo que llamamos formación integral (Cuenca & Domínguez, 2005). Cada vez más resulta familiar navegar en Internet por los museos virtuales y, parece que dicha herramienta tecnológica permite salvar los obstáculos físicos de la accesibilidad, la distancia, desplazamientos, organización, coste económico y los intelectuales como la interpretación cognitiva y personal que se hace sobre el mismo. Por tanto, parece que ahora en la nueva sociedad digital se puede invertir la dirección del camino hacia el conocimiento de nuestra identidad cultural.

Al referirnos a la historia, se observa una tradicional contradicción entre lo que piensan los educadores y lo que perciben los alumnos. En el caso de los docentes, se es conocedor del potencial de la misma a la hora de despertar una conciencia histórica, es decir, un factor decisivo para entender nuestro presente a través de nuestro pasado. Comprender las relaciones sociales, económicas, las tradiciones, en definitiva, de la posibilidad de adquirir

conciencia e identidad. Sin embargo, ante la evidencia de esta utilidad, los estudiantes conciben la historia como fuente de cultura general sin más (Suárez, 2012).

La enseñanza de la historia a través de las TICs presenta una importante ventaja, ya que ejerce de ventana al pasado abierta al presente y, permitiendo cuando se desee, acercarse directamente al mismo y revivirlo. Póngase como ejemplo ya que tratamos de justificar el uso de las TICs una visita virtual a un museo. Mientras en el tradicional y formal contexto escolar se da cerrado el paquete de conocimientos a aprender, una historia hecha y acabada (Asensio, 2001), la posibilidad de esta visita virtual ofrece, informalmente, fijar la atención en muchos otros detalles que permiten adquirir nuevos conocimientos válidos y valiosos para implementar los que se demandan a nivel curricular. Un aprendizaje llega más y mejor si se interviene en el mismo desde una experiencia personal y desde una construcción de actividades por uno mismo que por la simple reproducción de algo dado por hecho (Feito, 2010). Las actividades escolares fuera de los centros (salidas escolares, excursiones) han estado tradicionalmente ligadas a individuos o movimientos de renovación pedagógica (Molina, 2011). Tomadas como método didáctico por la Institución Libre de Enseñanza (ILE) resultan un potente activador de la motivación para aprender. Según Vilarrasa (2003, citada en Molina, 2011), las salidas escolares suponen "salir del aula para re-apropiarse del contexto".

La suma de todos estos factores ofrece como resultado que, para continuar siendo renovadores, desestimar las salidas parece un error, dado su alto valor experimental de primera mano, pero como parece obvio, puede y se debe hoy día, hacerse un mayor uso de las TICs y tomar nota de las posibilidades que ofrecen ya que facilitan la continua interacción con el medio que se desea conocer.

Se vive inmersos en la era de la tecnología y no se puede ni se debe rechazar, pero en materia de educación parece obligado reflexionar sobre el material virtual, sus posibilidades y aplicaciones en la didáctica, en este caso, de las ciencias sociales en Primaria. Estas herramientas tecnológicas y recursos web que ofrecen contenidos sobre historia cuentan con una interdisciplinariedad, así como multidireccionalidad en el conocimiento. Por tanto, resulta perentorio

decir que de poco van a servir dichos contenidos al ciber-visitante en general, y al escolar en particular, si no disponen de un tratamiento didáctico previo a su exposición virtual (Rivero, 2011). Ante tal situación parece evidente cuestionarse si ¿existen recursos para acercar el patrimonio de la Región de Murcia a la Escuela?, ¿podrían democratizar el acercamiento del patrimonio regional a todas las escuelas independientemente de la ubicación del colegio y del nivel sociocultural? y, ¿son idóneos para la enseñanza en Educación Primaria?

Por tanto, con este estudio se pretende conocer la existencia de recursos válidos para la enseñanza del legado patrimonial de la Región de Murcia. Para ello, se analizará la importancia del mismo como recurso para la enseñanza de la historia y la consecución de la competencia social y ciudadana, se reflexionará sobre las ventajas pedagógicas del acercamiento directo al patrimonio cultural e histórico y, se analizarán los recursos que existen, su validez, su procedencia, y dificultades que tales recursos entrañan para su aplicación en las aulas.

Metodología

La investigación educativa debe observar los problemas en el medio físico y social de la escuela (Cardona, 2002). Por tanto, se optó por un estudio observacional descriptivo, cuya finalidad era analizar los medios virtuales atendiendo a una serie de variables seleccionadas previamente, para reflexionar y tomar decisiones acerca de la idoneidad en su posible uso dentro de la escuela.

Para ello, se trató de seleccionar una unidad de análisis representativa a partir de un muestreo no probabilístico intencional.

El instrumento diseñado para este fin fue un cuestionario cerrado compuesto por dieciséis preguntas y clasificadas en tres bloques. El Bloque I estaba referido al "Tipo de recurso" desde la perspectiva de observar la variedad de contenidos y herramientas, la disponibilidad o no de un catálogo de contenidos, la posibilidad de interacción a la hora de la exploración de los mismos, la aparición de información que ayude a la comprensión de gráficos o similares, la

existencia de actividades, entre otros. El bloque II, centrado en la "Comunicación con el webmaster" donde se pudo observar si se disponía o no de un servicio de intercambio de información entre visitante y personal técnico, así como de la posibilidad del envío de actividades y su posterior feed-back. Por último, el bloque III sobre la "Adaptación de los recursos a Educación Primaria" donde se observó tanto en contenidos, actividades y comunicación oral y escrita el grado de adaptación a los bloques de contenidos y ciclos dentro del curriculum de Educación Primaria para la Región de Murcia.

Los recursos que se analizaron fueron diferentes páginas webs:

- En primer lugar, se puede hablar de www.regmurcia.com. De esta página se analizó dentro del icono de Patrimonio, el apartado de arqueología, más la pestaña yacimientos, donde se encontró 13 apartados que podemos visitar. Se eligió para este estudio las etapas del Tardoantiguo (ss.III d.C. – VII d.C.), concretamente el material que hace referencia al Martyrium. Período medieval islámico (ss. VIII - XIII), en concreto el material existente sobre el castillo de Monteagudo. Etapa medieval cristiana (ss. XIII - XV) que se centra en la fortaleza de Xiquena (véase figura 1).

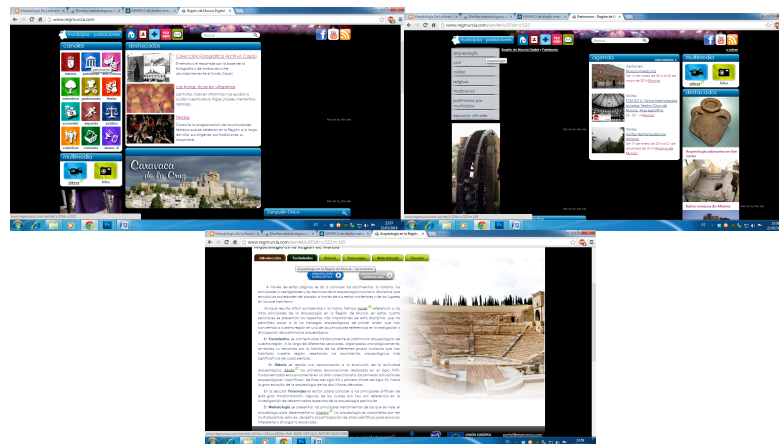


Figura 1. Capturas de pantalla www.regmurcia.com

- En segundo lugar, cabe mencionar, www.educarm.es. Dentro de recursos se centró el muestreo dentro de Educación Primaria, fijando la atención en Conocimiento del Medio y, dentro de la misma, "La máquina del tiempo".

- Por último, también se analizaron los contenidos de cuatro Dvds multimedia que tenían por título “Fortuna museo del tiempo” “Mula pasión por los orígenes” “La cultura del Argar la bastida de Totana” y “Begastri la ciudad perdida”. En todos ellos se pudo acceder a información a través de documentales audiovisuales, visitas virtuales y juegos dentro de los apartados de actividades.

Muchos de estos recursos han sido elaborados por la Fundación Integra de la Región de Murcia. Integra es una fundación promovida por la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, regida por su patronato, cuya misión fundamental es acelerar el proceso de implantación de la Sociedad de la Información en la Región de Murcia (Integra organización, 2013).

Resultados

Respecto del bloque I referido al "Tipo de recurso" donde se valoró los aspectos formales de los diferentes recursos, podemos afirmar que el 75% de los mismos contenían al menos tres o más recursos virtuales interactivos, entre los que se encuentran fotografías, dibujos, locuciones, videos, documentales y recreaciones virtuales.

Asimismo, ambas páginas web anteriormente mencionadas disponen de un buscador de contenidos, pero sólo el perteneciente a www.educarm.es es interno a la misma y a sus contenidos. Esto denota que dentro de www.regmurcia.com y, respecto a su buscador, nos lleva a información que nos filtra el localizador Google dentro de un catálogo generalista que puede hacer tedioso el proceso de localización y la posterior comprobación sobre la validez del mismo desde el punto de vista didáctico. Sólo un 29% de los recursos mostraron una facilidad clara a la hora de poder ser visionados con agilidad y presteza por el visitante. Además el 72% de las recreaciones virtuales sólo tuvieron la posibilidad de ser visionadas de una forma guiada, es decir, impuesta por el recurso y, por ende, nada flexible. Destacar que en el 100% de los recursos web rastreados, resultó imposible su descarga, por lo que su consulta estuvo supeditada a estar conectados a Internet.

Una recreación virtual de carácter cultural o histórica exige de una contextualización adecuada a la época. Dentro de los recursos interactivos estudiados destacan como elementos recreados principalmente, aquellos que hacen referencia a la arquitectura y al entorno natural, mientras que en los apartados de mobiliario o atrezzo, personajes, animales y actividades oficios, etc. el porcentaje es notablemente inferior, como se muestra en el gráfico de la Figura 2.

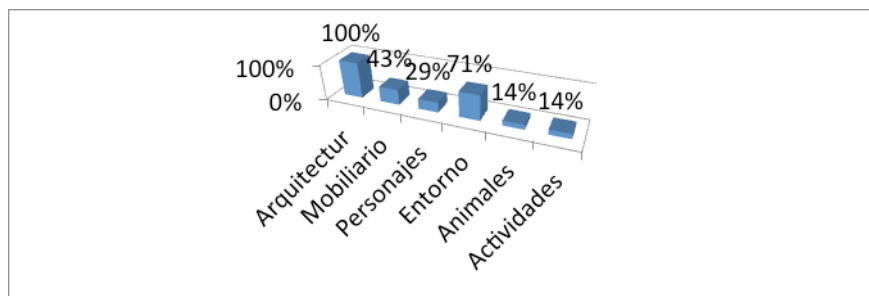


Figura 2. Porcentaje de elementos existentes en las recreaciones virtuales

Un 58% de las recreaciones virtuales y recursos interactivos representaron de una manera aceptable, fidedignamente la realidad que pretendían dejando sólo en un 14% a aquellos recursos que lo hacían de una manera bastante cercana a la época.

Respecto del bloque II, centrado en la "Comunicación con el webmaster" los datos reflejaron que la interacción tecnológica fueron del todo imposibles respecto a comunicación con el personal técnico creadores de los recursos en las webmaster. Del mismo modo dentro del webmaster no se ofreció la posibilidad de intercambio de información, cuestiones y opiniones a través de un servicio chat entre usuarios y, tampoco un servicio de envío de imágenes o actividades que permitiese al menos la posibilidad de dar y recibir formación entre los visitantes.

Respecto del bloque III que trató a través de cinco ítems dar respuesta a la posible adaptación de estos recursos interactivos al campo de la Educación Primaria, se observó, en primer lugar, cómo de la información que se muestra adjunta a los recursos analizados, venía presentada dentro de un discurso

único, es decir, llena de vocablos y expresiones excesivamente técnicos que, resultan complicados de interiorizar si no se es un experto. Sólo un 13% de la información que acompaña a los recursos web o multimedia estudiados está adaptada a los distintos ciclos de Educación Primaria.

Igualmente sobre esos contenidos nos preguntamos si existía algún tipo de actividad que permita evaluar si la información ha sido transmitida e interiorizada correctamente por el visitante virtual. Un 83% de los recursos web y multimedia estudiados disponían de un apartado de actividades didácticas que permitían contrastar los conocimientos adquiridos por el propio usuario. Aunque sólo un 13% de las mismas estaban adaptadas a los distintos ciclos de Primaria.

Otra forma de adaptación de estos contenidos a una enseñanza oficial y de calidad prescrita en los currículos oficiales de cada comunidad es hacer una adaptación por bloques de contenidos. En este caso, los datos manifestaron que a la hora de confeccionar estos recursos virtuales los contenidos quedan muy lejos (sólo un 13% serían válidos) de estar adaptados a los bloques de contenidos que establece el curriculum de Educación Primaria.

Discusión y conclusiones

A partir de los resultados podemos concluir que existe un catálogo de recursos tecnológicos de índole histórico susceptible de ser utilizado como recurso para la enseñanza de la historia y, por tanto, se podría democratizar el acercamiento del patrimonio regional a todas las escuelas independientemente de la ubicación del colegio y del nivel sociocultural, pero también es cierto que ese patrimonio cultural e histórico reconocido como fuente de conocimiento sobre la historia acercado desde los recursos TICs no ofrece una adaptación que permita el uso oficial desde la escuela.

Una sociedad ávida de nuevos procedimientos a la hora de acceder a la información y que se encuentra, en parte, dentro de los centros escolares en proceso de formación académica regulada desde lo que se hace llamar curriculum de enseñanza y, para el que se puede apreciar, una clara descompensación entre lo que se dice y lo que verdaderamente se hace o

mejor aún, el cómo se hace. En este apartado juega un papel crucial la forma en la que llega la información, por lo que como es asegurado por diversos autores (Benito, García, Portillo, Prensky, Rivero, Romo) los nativos digitales han crecido bajo el paraguas del hipertexto, los gráficos y un lenguaje adaptado a los nuevos tiempos y continuamente interactivo. En cambio, los datos revelan una monotonía y una tecnificación alejado de lo expuesto anteriormente. Las salidas escolares parecen la única forma de garantizar el conocimiento vivo de la historia, visto la falta de adaptación a los contenidos y a la metodología docente que se siguen en las escuelas.

El alumnado reside en las escuelas con el objetivo de formarse integralmente como personas, se trata pues, de conectar e integrar las TICs en el currículo. Este hecho conlleva implícito conocer y dominar las tecnologías y su uso, limitaciones y posibilidades para adaptarlas e integrarlas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por ello, no debemos mostrar orgullo cuantitativo, sino que es necesario que evaluemos los recursos bajo un prisma cualitativo. A este respecto, los datos ofrecidos en nuestro estudio muestran un panorama poco alentador, dado que abalando la mayor parte de estas recreaciones se encuentran fundaciones y organismos oficiales como la Fundación Integra, la Comunidad Autónoma de Murcia y otros organismos públicos que dedican esfuerzo y recursos en la creación de material supuestamente didáctico y que se supone, ha de ayudar a la difusión y valoración del patrimonio. Igualmente, hemos podido apreciar cómo la forma en la que llega dicha información no es del todo adecuada y la prueba es la escasez de visitas a los citados recursos web o multimedia en comparación con otros fenómenos virtuales. Una razón que explicara este hecho, estaría relacionada con que dichos materiales no terminan por integrarse en la enseñanza, ya que se ve cómo mayoritariamente la información viene “codificada” en un lenguaje excesivamente técnico, monótono y poco o nada adaptado. Si una de las grandes ventajas de estos recursos es el acercamiento del patrimonio al aula, comprobamos cómo no se permite el diálogo entre el alumnado y el objeto de estudio. Tampoco se muestran visos de interacción entre semejantes o personal técnico que puedan hacer del recurso algo vivo y nutritivo para el aprendizaje y, mucho menos,

existe la posibilidad de poder hacer unas actividades que aunque existentes en gran porcentaje dentro de estos recursos interactivos, no ofrecen de igual modo una adaptación curricular que permita su uso oficial y formativo dentro de la escuela.

Por tanto, ante un público (nativos digitales) que demanda el uso de la TICs en su entretenimiento y formación, una riqueza patrimonial que tras gran esfuerzo técnico y económico es acercado al público a través de herramientas virtuales interactivas subvencionadas como en los casos estudiados a través de fondos públicos, y una escuela que dispone de ese público, de esas herramientas y de un fin didáctico y formador, se puede concluir que presuponiendo una buena intención para que el patrimonio continúe con su labor de ayuda a la formación de la identidad de la persona dentro de un contexto social, encontramos deficiencias en su aplicación en el modelo educativo que se utiliza en las aulas, ya que éste no está habilitado, en su mayoría, para su uso en la escuela y, por tanto, el alumnado de Primaria, sólo puede acudir al mismo con cierta garantía a través de las tradicionales salidas escolares pero añadiendo los problemas que de las mismas derivaban.

Por último, se es consciente de las limitaciones de este estudio, y su significatividad, pero también es cierto que parece la reseña de una tendencia y, que evidentemente pueda servir como primer paso para realizar estudios más profundos que puedan aportar datos contrastados que permitan la reflexión y un cambio en el modelo educativo en las aulas.

Referencias bibliográficas

Asensio, M. (2001). El marco teórico del aprendizaje informal. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 27, 17-40.

Baufumé, I. (2005). Algunas pistas de reflexión desde la educación no formal. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 43, 105-121.

Benito, M; García, F; Portillo, J & Romo, J. (S/F). Nativos digitales y modelos de aprendizaje. Consultado el 15 de abril de 2013 en <http://spdece07.ehu.es/actas/Garcia.pdf>.

- Cardona, M^a. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.
- Cladellas, R & Castelló, A. (2011). Percepción de disponibilidad temporal: efectos sobre los resultados en evaluaciones de niños de sexto de Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 16 (2), 291-310.
- Cuenca, J.M. & Estepa, J. (2004). La didáctica del patrimonio en internet. Análisis de páginas web elaboradas por centros de interpretación del patrimonio cultural. Consultado el 11 de abril de 2013 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1448453>.
- Cuenca, J.M. & Domínguez, C. (2005). El patrimonio: una visión integrada de la educación. *Investigación en la escuela*, 56, 27-42.
- Feito, R. (2010). De las competencias básicas al curriculum integrado. *Curriculum*, 23, 55-79.
- Henríquez, R & Pagés, J. (2004). La investigación en la didáctica de la historia. *Educación XXI*, 7, 63-84.
- Molina, S. (2011). Las salidas escolares para la enseñanza de la historia en Educación Primaria. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 67, 79-86.
- Parra, D & Segarra, J.R. (2011). Cultura y pertenencia: el tratamiento didáctico de contenidos histórico-culturales en las aulas valencianas de Educación Primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 65-83.
- Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. *On the Horizon*, 9
- Rivero, P. (2011). La arqueología virtual como fuente de materiales para el aula. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 68, 17-24.
- Rivero, P. (2009). Multimedia expositivo para la enseñanza de la historia en ESO: criterios de calidad. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 62, 81-90.
- Serrat, N. (2001). Museos virtuales para el área de Ciencias Sociales. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 27, 105-112.

- Suárez, M.A. (2012). Concepciones sobre la historia en Primaria: La epistemología como asunto clave en la formación inicial de maestros. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 73-93.
- Vilarrasa, A. (2003). Salir del aula. Reapropiarse del contexto. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 13-25.

CIENCIAS EN EL AULA. UN ESTUDIO CON ALUMNOS Y PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Ana M^a Verde Romera, Marta Pablos Miguel, M^a Antonia López Luengo

(Universidad de Valladolid)

Introducción

Este trabajo pretende analizar la percepción que alumnos y profesores de Educación Primaria tienen sobre la enseñanza de las ciencias, así como el tipo de enseñanza recibido. Para ello se ha llevado a cabo un estudio con una muestra variada y utilizado la encuesta como técnica de investigación

La importancia de la educación científica para todos los ciudadanos a partir de los primeros años es un hecho aceptado, entre profesionales de la educación y en la ciudadanía en general. Tanto estudios nacionales (Cañal, 2007; Vázquez y Manassero, 2008; Cervelló, 2009; Martí, 2012) como internacionales (Informe Beyond¹2000; Informe ROSE²; Informe Rocard³, 2007; Informe Nuffield⁴, 2008) han puesto de manifiesto que también los jóvenes valoran la ciencia y la tecnología como medio para mejorar nuestro nivel de vida, pero su interés hacia la ciencia escolar es muy bajo y preocupante, y si bien el problema es complejo, algunas de estas investigaciones (Rocard, 2007) desvelan que la forma de enseñar, es uno de los orígenes de la actitud tan desfavorable hacia esta materia y también por tanto, una de las causas de los resultados, en ocasiones, poco satisfactorios como muestran las distintas evaluaciones (PISA⁵ o el TIMSS⁶).

¹ Beyond 2000: Science Education for the Future

² The relevance of Science Education

³ Science Education Now: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe. Se conoce por el nombre del presidente del grupo de expertos que lo realizó, Michel Rocard

⁴ Science Education in Europe

⁵ Programme for International Student Assessment of the OECD

⁶ Trends in International Mathematics and Science Study

Metodología

El estudio que ahora presentamos, forma parte de uno más amplio, que incluye los siguientes ámbitos:

- Actitudes hacia la ciencia
- Enseñanza y aprendizaje de las ciencias
- Competencia científica

Esta comunicación versará sobre el segundo campo de estudio: la enseñanza y aprendizaje de las ciencias.

La investigación se ha realizado, en primer lugar, a través de las opiniones de los alumnos al finalizar la etapa de Educación Primaria. Como muestra decidimos utilizar alumnos de 1º de E.S.O. de dos Institutos diferentes. El criterio para la selección de la muestra fue el de accesibilidad a los Centros en los que nuestros contactos nos permitían hacer el estudio con mayor facilidad y garantía así como la heterogeneidad, al tratarse de dos Centros Públicos de Provincias diferentes: Soria y Valladolid. En el primer Centro los alumnos encuestados fueron 71 y en el segundo 73. En ambos Centros se pasaron las encuestas en el mes de Septiembre.

En segundo lugar, se hizo un estudio con maestros que imparten la asignatura de Conocimiento del Medio. En cuanto a la muestra de profesores, vino determinada por la investigación previa realizada con los alumnos. Bajo este condicionante, el cuestionario fue entregado a los maestros de cuatro colegios (dos de Soria y dos de Valladolid) que actualmente imparten la asignatura de Conocimiento del Medio Natural en alguno/s de los cursos de Educación Primaria. El total de maestros encuestados fue de 23.

El instrumento utilizado en el estudio fue el cuestionario. Tanto los alumnos como profesores valoraron de forma anónima sobre una escala Likert de 4 puntos para expresar su grado de acuerdo o desacuerdo.

En la confección del cuestionario del profesorado, tomamos como referencia el trabajo coordinado por Pedro Cañal (2009) sobre *Cómo mejorar la enseñanza elemental sobre el Medio. Análisis del currículo, los materiales y la práctica docente*. El cuestionario de los alumnos es una adaptación del de ROSE (Vázquez y Manassero, 2008). A partir de estos documentos, elaboramos

nuestras primeras propuestas, en las que incluimos además preguntas abiertas, una en el caso de los profesores y dos preguntas abiertas para los alumnos.

Aportamos a continuación el cuestionario proporcionado al profesorado correspondiente al bloque “La enseñanza y aprendizaje de las ciencias” (ítems 7-20):

SOBRE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Observaciones
7. La comunicación entre el alumnado es positiva y necesaria en casi todas las actividades y tareas que realizamos en clase					
8. Hay que promover que el alumnado se plantee, reflexione y busque respuesta a interrogantes y problemas en su interacción con el medio					
9. Para aprender sobre el medio los alumnos tienen que relacionar las nuevas experiencias e informaciones con sus aprendizajes anteriores y lograr la comprensión.					
10. En la construcción de los aprendizajes sobre el medio, los contenidos (conceptuales) son la materia prima a partir de la que éstos se elaboran					
11. En Educación Primaria lo mejor es organizar la enseñanza relativa al medio adoptando un enfoque globalizador, a partir de un centro de interés, proyecto o problema					
12. Es conveniente seguir la organización y secuenciación de los contenidos sobre el medio propuesta por el libro de texto					
13. Las actividades basadas en la comunicación entre los alumnos y el profesor son una parte fundamental de las actividades de enseñanza relativas al medio.					
14. Las actividades prácticas (experimentos) son una parte importante en las actividades del aula					
15. Las actividades cooperativas son tan importantes como las actividades individuales en el aprendizaje de las ciencias					
16. Aprovechamos frecuentemente aspectos concretos del medio en que se desenvuelve el alumno como fuente de recurso(rocas, fotos, plantas silvestres y cultivadas, material reutilizable ...)					

17. Habitualmente después de la explicación del tema, los alumnos realizan los ejercicios propuestos en el texto					
18. Los alumnos tienen también un papel muy importante en la planificación de actividades, propuestas de temas, utilización de nuevos recursos...					
19. Los instrumentos de evaluación más relevantes son los exámenes y la revisión de los cuadernos					
20. La observación, como instrumento de evaluación, aporta información tan importante como los exámenes					

En cuanto a la validación de los mismos, nos servimos de dos criterios (Rivero, 2012): una encuesta piloto con un grupo de alumnos/maestros, así como la valoración por un grupo de expertos: profesores universitarios del área de Didáctica de las Ciencias Experimentales y del Dpto. de Pedagogía. En el caso del cuestionario dirigido a los alumnos, también participaron profesores del Dpto. de Orientación y de Física y Química de Educación Secundaria. La heterogeneidad de los expertos fue premeditada, con el fin de que la visión del mismo y por tanto sus aportaciones fueran variadas.

Para la mejora del cuestionario se tuvo en cuenta tanto las aportaciones recogidas en la encuesta piloto como las sugerencias de los expertos. En este último caso, el criterio adoptado fue el de variar los ítems si la valoración, a alguno de los mismos, de más de dos expertos era inferior a 3.

El cuestionario entregado al alumnado fue el siguiente:

Hombre () Mujer ()	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Me gustan mucho las ciencias (Ciencias de la Naturaleza)				
El Conocimiento del Medio me gusta más que la mayoría de las otras asignaturas				
Las ciencias naturales que he aprendido en la escuela (en la asignatura de Conocimiento del Medio) son interesantes				
Las ciencias que estudiamos son útiles y me sirven en mi vida cotidiana				

Las ciencias que he estudiado me han hecho más curioso y con ganas de aprender				
La asignatura de Conocimiento del Medio ha aumentado mi interés por la Naturaleza				
La asignatura de Conocimiento del Medio me ha enseñado a expresar mis opiniones en temas, por ejemplo, relacionados con el Medio Ambiente o la Salud				
Me gustaría ser científico/a				
La ciencia ayuda a resolver muchos problemas y hace nuestra vida más fácil				
Todo lo inventado por la ciencia no es siempre acertado o saludable				

Preguntas abiertas:

1. Indica algunos temas o actividades que trabajaste en la asignatura de Conocimiento del Medio (temas del Medio Natural) que te gustaron especialmente y explica por qué.
2. Explica qué hacíais, cómo trabajabais en la clase de Conocimiento del Medio habitualmente. ¿Se hacían experimentos? ¿y salidas relacionadas con el tema que se trataba? Piensa en los distintos cursos de Educación Primaria.

Resultados

El trabajo que ahora comentamos, forma parte de una investigación con un enfoque esencialmente cualitativo, por lo que el objetivo del mismo no es realizar un completo estudio cuantitativo, sino que pretende ser un punto de arranque para la posterior investigación.

Con los datos obtenidos se ha hecho un sencillo estudio estadístico del cálculo de porcentajes así como la media de cada ítem, calculada a partir de dar valores a los grados de la escala: 1 = muy en desacuerdo, 2 desacuerdo, 3 de acuerdo y 4 muy de acuerdo. Esta variable nos permite tener una imagen global así como una representación gráfica sencilla de los resultados (Marbà-Tallada y Márquez, 2010).

Cuestionario a los alumnos

En relación al tipo de enseñanza recibido, son las dos preguntas abiertas las que nos han aportado mayor información, y por lo tanto las que ahora analizaremos.

Al plantear este tipo de preguntas a alumnos de 12-13 años, éramos conscientes que las respuestas no serían muy elaboradas. Sin embargo, las respuestas abiertas permiten expresar algunas opiniones que con las preguntas cerradas pudieran quedar ocultas.

Los datos obtenidos son los siguientes:

Preguntas abiertas		Nºreg
Indica algunos temas o actividades que trabajaste en la asignatura de Conocimiento del Medio (temas del Medio Natural) y que te gustaron especialmente. Justificalo	▪ El cuerpo humano y la salud	33
	▪ La naturaleza, los seres vivos	54*
	▪ La materia y sus propiedades	22
	▪ El universo	18
	▪ Nada	14
Explica cómo trabajabais en la clase de Conocimiento del Medio habitualmente. ¿se hacían experimentos? ¿ y salidas relacionadas con el tema? Piensa en los distintos cursos de E.P.	▪ Metodología tradicional(como siempre, con el libro haciendo ejercicios, la profe explica, deberes para casa, “nada”, “estudiar”	67*
	▪ Ni experimentos ni salidas	47
	▪ Algún experimento , no salidas	19
	▪ No experimentos y alguna salida	22
	▪ Algunos experimentos y salidas	42
	▪ Uso del ordenador, Internet	6
	▪ Trabajo en equipo	2
	▪ Ver videos	5

Tabla 1

Nota: un registro no se corresponde con un alumno, algunos de ellos dieron varias respuestas o ninguna

En relación a estas cuestiones podemos destacar:

- Las respuestas, en general, son breves y poco justificadas, pero bastante coherentes y adecuadas a la preguntas planteadas.

- Sobresale el tema de la naturaleza y los seres vivos como aquellos que más gustaron a los alumnos, seguido del cuerpo humano y la salud. Si bien no hay muchos alumnos que lo justifiquen, algunos argumentan que quieren ser médicos, veterinarios o biólogos. Otros, justifican la elección del tema preferido haciendo referencia a alguna actividad como experimentos o salidas que realizaron en esas unidades concretas y que les gustaron especialmente, destaca en este sentido el tema de la materia y los materiales, al que hacen referencia con actividades de tipo práctico.
- A algunos alumnos no les gusta ningún tema, en un porcentaje muy parecido al de alumnos que contestan que no les gustan nada las ciencias (totalmente en desacuerdo) en las preguntas cerradas.
- Respecto a la segunda cuestión, destaca la metodología transmisiva como metodología más empleada. Lógicamente, ellos no utilizan este término sino distintas expresiones como: lo de siempre, con el libro, explicando el profesor o “nada”.
- La valoración de los alumnos sobre la realización de los experimentos es alta, si bien, en la mayoría de casos opinan que hicieron muy pocos y lo explican como algo casi anecdótico y formando parte de una metodología general transmisiva.
- Los alumnos que indican que sí que hicieron salidas fuera del aula e indican ejemplos de ellas, no las relacionan con temas trabajados del Conocimiento del Medio. Parece tratarse de salidas poco contextualizadas, tipo “excursiones” de fin de curso, teniendo además los ejemplos propuestos, una mayor relación con el Medio Social.
- Destacar el alto número de alumnos que comentan no haber hecho ni experimentos ni salidas relacionadas con la asignatura de Conocimiento del Medio. Son también muy pocos los alumnos que nombran el ordenador o Internet como recurso en la asignatura de Conocimiento del Medio.

Cuestionario al profesorado

Con el fin de tener una visión global de los resultados obtenidos, aportamos a continuación las figuras correspondientes al bloque “Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias”:

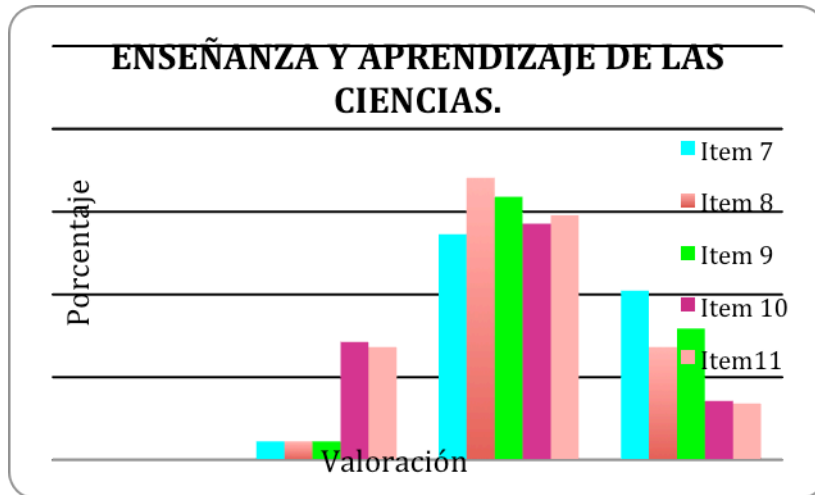


Figura 1

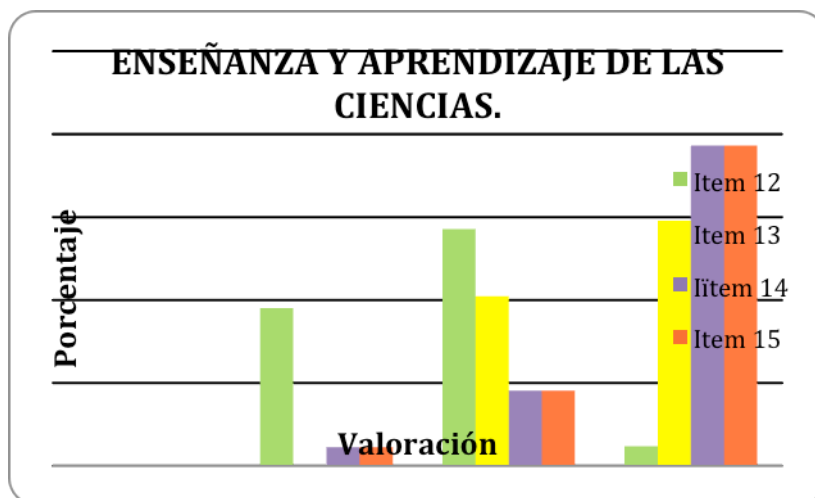


Figura 2

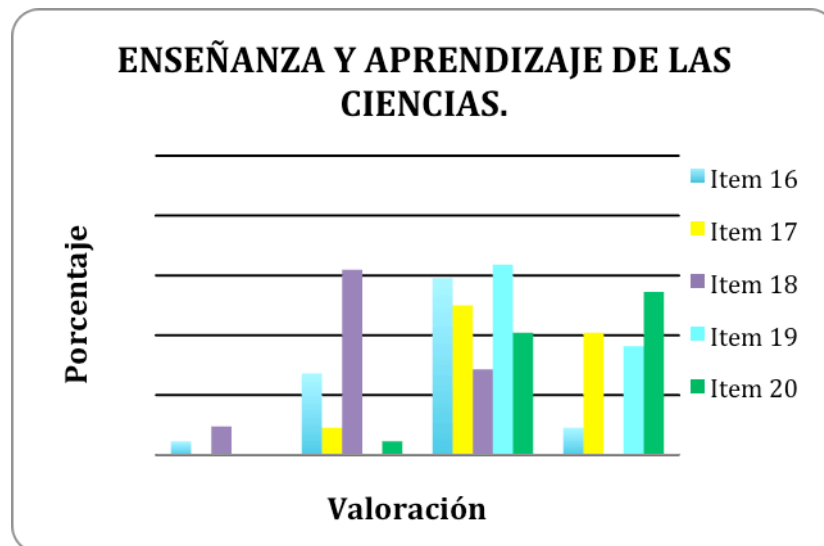


Figura 3

En relación a estos resultados, destacan los siguientes aspectos:

- Los profesores conceden a la participación activa del alumnado una gran relevancia, como es la comunicación entre los propios alumnos (ítem 7), actividades grupales de trabajo cooperativo (ítem 15) y actividades prácticas experimentales (ítem 14).
- Un alto porcentaje parece tener, en principio, una visión constructiva del aprendizaje (ítem 9) promoviendo la reflexión y aprovechando elementos significativos para los alumnos en la enseñanza del Medio (ítem 16). En este mismo sentido, un alto porcentaje del profesorado está de acuerdo o muy de acuerdo en que la enseñanza de las Ciencias en Primaria debe basarse en un enfoque globalizador a través de problemas o situaciones problemáticas (ítem 11)
- Sin embargo, estas opiniones parecen no verse respaldadas totalmente por otras respuestas. Así, el 80% está de acuerdo o muy de acuerdo en que habitualmente los alumnos tras la explicación realizan los ejercicios propuestos en el libro de texto (ítem 17), lo que implícitamente indica una metodología más transmisiva de su enseñanza de lo que revelan las preguntas anteriores.
- Respecto a la evaluación, aquí también los maestros mantienen una visión menos tradicional, siendo un 80% aquellos que no consideraran los exámenes y la corrección de los cuadernos los instrumentos de

evaluación más importantes (ítem 19); el porcentaje todavía es ligeramente mayor para los que creen que la observación es un instrumento tan válido como las pruebas escritas (ítem 20).

Discusión y conclusiones

Se ha encontrado una disparidad importante en cuanto a la percepción de los alumnos y el profesorado sobre las estrategias de aprendizaje desarrolladas en el aula en relación a la enseñanza y aprendizaje de las ciencias.

Los alumnos destacan de forma mayoritaria en sus opiniones una metodología transmisiva. En este sentido cabe mencionar las respuestas de “como siempre” e incluso “nada” cuando se les pregunta cómo trabajaban en el aula, lo que desde luego nos debe hacer reflexionar.

Gran parte de los que han realizado “experimentos” lo destacan como actividades que les han parecido interesantes o les han gustado, pero son muchos los alumnos que no recuerdan haber realizado experimentos en las clases de ciencias a lo largo de la Educación Primaria. Si bien las salidas fuera del aula parecen una actividad más habitual, las comentan poco contextualizadas y más como “excursiones de fin de curso”.

Las opiniones de los alumnos no parecen indicar un cambio real en la forma de aprender ciencias, mientras que en las respuestas del profesorado sí que se perciben cambios hacia una metodología más constructiva. Por ejemplo, el profesorado valora mucho la participación de los alumnos y la comunicación en el aula.

El profesorado conoce las tendencias educativas actuales y está mayoritariamente de acuerdo con ellas. Pero los cambios no son sencillos ni fáciles de asimilar, por lo que a pesar de estar al día en cuanto a las novedades y propuestas didácticas innovadoras, los cambios realizados en las estrategias didácticas de enseñanza-aprendizaje dentro en el aula, siguen siendo pequeños, o por lo menos así lo percibe gran parte del alumnado.

Referencias bibliográficas

- Cañal, P. (2007). La investigación escolar hoy. Enseñar y aprender investigando. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 52, pp. 9-19.
- Cervelló, J. (2009) El informe Rocard: una alternativa para la formación científica de la ciudadanía. *Educación Científica ahora; El informe Rocard* (pp 9-46). Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación.
- Marbà-Tallada, A, Márquez C, (2010) ¿Qué opinan los estudiantes de las clases de ciencias?.Un estudio transversal del sexto a cuarto de ESO. *Enseñanza de las Ciencias*,28(1), pp 19-28.
- Martí, J. (2012). *Aprender ciencias en la Educación Primaria*. Barcelona: Ediciones Graó
- Rivero, A., Martín del Pozo, R., Solís, E., Porlan R., Hamed, S. 2012 Conocimiento sobre las ciencias de los futuros maestros: un instrumento para detectarlo. *XV Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales*, Santiago de Compostela, 5-7 de Septiembre.
- Vázquez, A., Manassero, M.A.(2008) El declive de las actitudes hacia la ciencia de los estudiantes : un indicador inquietante para la educación científica. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencia*, 5(3), pp 274-292.

LUIS CERNUDA ENTRE MÉXICO Y ESPAÑA: PROPUESTAS EDUCATIVAS PARA NO OLVIDAR

María Teresa Caro Valverde⁽¹⁾, Carlos González Di Pierro⁽²⁾

(¹Universidad de Murcia, ²Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia)

Introducción

El objetivo de este estudio es investigar la trayectoria poética y vital de Luis Cernuda como poeta entregado a la experiencia literaria en el exilio, con especial atención a su nostalgia por su tierra natal y a su fascinación por el país donde acabó sus días, pues a partir de esta interconexión se plantea propuestas creativas para la etapa de Educación Primaria a modo de homenaje a su persona y a su obra con el fin de no olvidar su legado estético y de educación en valores para el fomento de una formación democrática intercultural a partir de sus poemas en prosa sobre México y España.

Un poeta entre culturas: exilios enojosos y fascinantes

Plantear la educación en el conocimiento del perfil humano y de la obra poética de Luis Cernuda desde un enfoque intercultural supone atender a su relación comunicativa con los otros desde la doble perspectiva de la acción social y de la reflexión. Ello implica, a la luz de los programas innovadores basados en competencias, la atención a tareas donde se movilicen aprendizajes estratégicos y contextualizados con función inclusiva (González, 2010a). Al respecto, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* precisa que la conciencia intercultural adviene por la comprensión de la relación entre el mundo de origen y el mundo de la nueva comunidad en la que uno está inmerso tanto en sus distinciones como en sus similitudes ligadas a factores lingüísticos, históricos y, en especial, a “una toma de conciencia del modo en

que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales” (Consejo de Europa, 2002, p. 101).

Como es sabido, Luis Cernuda nació en Sevilla en 1902 y murió en México en 1963. Su biografía es modélica para entender la identidad de aquellos poetas españoles que, forzados por los desastres físicos e ideológicos de la Guerra Civil, se vieron impelidos a vivir en perpetuo éxodo por otros países y continentes. En su caso, Inglaterra y Estados Unidos fueron los destinos intermedios donde vivió y ejerció como profesor de literatura española. De aquellas décadas ha dejado el propio autor un extenso ensayo escrito en México hacia 1958, el cual tituló *Historial de un libro* (Cernuda, 1975, pp. 898-939) por haberlo dedicado a explicar la trama de *La realidad y el deseo* en el tiempo. Allí refiere su partida en estos términos (Cernuda, 1975, pp. 919-920):

En febrero de 1938 un amigo inglés, el cual, sin saberlo yo, había gestionado desde Londres que el gobierno de Barcelona me otorgara pasaporte con destino a Inglaterra, para dar unas conferencias, me avisó de que podía emprender el viaje. No creía que mi ausencia durase más de uno o dos meses, creencia que sin duda me facilitó la aceptación del proyecto. Pero mi ausencia ha durado ya, a estas fechas, más de veinte años. (...) No conocía Inglaterra, aunque fuera país que desde mi niñez me interesó, sin duda por esa atracción de contrarios que tan necesaria es en la vida, ya que la tensión entre ellos resulta, al menos para mí, fructífera: mi sur nativo necesitaba del norte, para completarme. Londres me decepcionó al principio, esperando ver otra ciudad de encanto exterior, como París. Para gustar de Londres, como de toda Inglaterra, para sentir su encanto íntimo, hecho de tradición filtrada a través de los años, matizada por la idiosincrasia nacional, hace falta tiempo. Y eso era, precisamente, lo que yo no quería tener entonces, tiempo; movido por la nostalgia de mi tierra, solo pensaba en volver a ella, como si presintiera que, poco a poco me iría distanciando hasta llegar a serme indiferente volver o no.

Incluso cuando residía en Madrid, Cernuda sentía esta nostalgia de su Sevilla natal al compararla con el hastío de la ciudad moderna. En 1935 redactó el ensayo *Divagación sobre la Andalucía romántica* (Cernuda, 1975, pp. 1278-1301),

donde queda expreso: “Apenas si quedan paraísos románticos en la tierra. ¿Por qué no volver los ojos hacia Andalucía, donde aún se conservan restos de una especial libertad?” (Cernuda, 1975, p. 1288). La atmósfera andaluza lo embriaga como a los artistas románticos que, viajando por sus rincones de luz, hallaron el fantasma de la dicha, desde Bécquer hasta Chateaubriand.

Durante su exilio, se acentuó esta sublimación del romanticismo andaluz. Y con ella también se acentuó el choque cultural que padeció en los entornos de herencia anglosajona, pues, tanto en Inglaterra como en Estados Unidos, a la hora de afrontar las habilidades interculturales correspondientes (Consejo de Europa, 2002, p. 102), si bien entre libros su locuacidad carecía de trabas, entre personas su voz enmudecía presa de aislamiento. En efecto, como profesor de literatura, Luis Cernuda no halló dificultades en su capacidad de relacionar la cultura de origen con la cultura extranjera, antes bien, en su caso ello fue motivo de enriquecimiento crítico y estético, dada la extraordinaria sensibilidad del poeta hacia el refinamiento cultural de artistas a los que tenía la oportunidad de leer con fruición e independencia intelectual así como un denodado gusto por encarnar la figura del “dandy” (Villena, 2002). Obra de tal admiración es su libro *Pensamiento poético en la lírica inglesa (siglo XIX)* (Cernuda, 1975, pp. 487-722), que también data de 1958 y en el que valora las contribuciones de grandes escritores románticos como Blake, Wordsworth, Coleridge, Shelley y Keats, así como de otros relevantes en la época victoriana. Sin embargo, cuando saltaba de los libros a las personas, sus dificultades comunicativas aumentaban considerablemente no tanto por deficiencias idiomáticas como por falta de capacidad socializadora para entablar relaciones de empatía así como para abordar y resolver eficazmente malentendidos y conflictos; todo ello posiblemente provocado por el pudor y la misantropía que le había caracterizado siempre en su esfuerzo creciente por escribir libros de una perfección impoluta. Tal era la compleja personalidad intercultural de Luis Cernuda.

Cernuda deja Cambridge en 1947 y, por mediación de su amiga Concha de Albornoz, halla trabajo bien remunerado en Mount Holyoke College de Estados Unidos, donde reside gratamente hasta que emprende un viaje de ocio a tierras meridionales: “Vine a México por primera vez en el verano de 1949 y, contra mis presunciones, el efecto resultó considerable; tanto que la vida en el Mount

Holyoke se me hizo enojosa” (Cernuda, 1975, p. 932). Fue tal el impacto fascinante que México causó en Cernuda que ese mismo año empezó a escribir el libro *Variaciones sobre Tema Mexicano* (Cernuda, 1975, pp. 111-162), finalmente publicado en 1952. Este recoge una serie de poemas en prosa a modo de estampas líricas sobre figuras emblemáticas del entorno mexicano, que aparecen presididas por un prólogo donde lamenta la indiferencia de la literatura hispánica hacia el Nuevo Mundo y reivindica, por su propia experiencia de exiliado en sus tierras, el amor por su hermanamiento y hermosura (Cernuda, 1975, p. 114):

En tu niñez y en tu juventud, ¿qué supiste tú, si algo supiste, de estas tierras, de su historia, que es una con la tuya? Curiosidad, confiésalo, no tenías. Culpa tuya, sin duda; pero nada en torno podía tampoco encaminarla. Lo que oías, cuando algo oías, frases políticas al uso, carentes tanto de sinceridad y vacías de pensamiento, más era para matar toda curiosidad. Nada revivía ante tu imaginación, ahí indiferente, el acontecer maravilloso, obra de un puñado de hombres cuyo igual no parece haberse visto antes o después, ni la escena misma de sus actos, aunque ésta aquí estaba y está, tan viva, tan hermosa.

Esa curiosidad fue la vida con sus azares quien mucho más tarde la provocó en ti, al ponerte frente a la realidad americana. Y tras la curiosidad vino el interés; tras el interés la simpatía; tras la simpatía el amor.

El primero de estos poemas en prosa lleva por título “La lengua”, pilar de la unión entre mexicanos y españoles. En ella reconoce un vínculo especular y originario por el que siente a un tiempo orgullo y gratitud, y reflexiona sobre su fuerza vivamente educadora para fundar puentes entre culturas (Cernuda, 1975, p. 117):

La lengua que hablaron nuestras gentes antes de nacer nosotros de ellos, ésa de la que nos servimos para conocer el mundo y tomar posesión de las cosas por medio de sus nombres, importante como es en la vida de todo ser humano, aún lo es más en la del poeta. Porque la lengua del poeta no sólo es materia de su trabajo sino condición misma de su existencia.

Y si la primera palabra que pronunciaron tus labios era español, y española será la última que de ellos salga, determinadas precisa y

fatalmente por esas dos palabras, primera y postrera, están todas las de tu poesía. Que la poesía, en definitiva, es la palabra.

En Inglaterra, Cernuda añoraba el luminoso sur de Sevilla como un edén perdido. En Estados Unidos, se vio impelido a viajar una y otra vez a México con una atracción tal por su espacio de sensual descanso que finalmente decidió fijar su residencia allí. “En tierras anglo-sajonas las gentes no saben reposar, ni sus cuerpos adaptarse naturalmente al descanso. En cambio aquí las actitudes de reposo son naturales a los cuerpos, tan naturales, que hasta en los lugares peores pueden adaptarse con la gracia mayor” (Cernuda, 1975, p. 120). El dandy aprecia ahora a las gentes del pueblo porque lo educan en su aceptación madura de la fuerza titánica que el cuerpo ejerce sobre el espíritu (Cernuda, 1975, p. 129). Jardines, mercados, iglesias y chamacos indígenas... todo es retratado íntimamente por el yo que, mirándose en México, dejó de creerse aislado: “en un abrazo sentiste tu ser fundirse con aquella tierra” (Cernuda, 1975, p. 152).

México fue el destino que escogieron muchos españoles republicanos. En 1939 marcharon varios amigos de Cernuda, entre otros Ramón Gaya, Manuel Altolaguirre y Concha Méndez. El propio Cernuda mostraba interés por aquel lugar, prueba de lo cual es su extenso poema “Quetzalcóatl”, escrito en 1942 durante su estancia en Glasgow, e incluido en *Como quien espera el alba*, noveno de los once poemarios que componen *La realidad y el deseo*. Según refiere su biógrafo Antonio Rivero Taravillo, es probable que la inspiración le viniera de sus conversaciones con el historiador y ensayista mexicano Emilio Abreu, autor del libro *Quetzacóalt, héroe y vigilia* (Rivero, 2011, p. 199), aquel dios mesoamericano primigenio al que se le atribuye el origen de la vida, de la luz y de la sabiduría, así como la jefatura guerrera de la cultura Maya, el cual en una de sus representaciones aparecía como un hombre blanco barbado, por lo que los indígenas lo confundieron con Hernán Cortés. Como ocurre en otros poemas cernudianos donde se utiliza la retórica del doble para mostrar la condición moral del poeta como bardo de la humanidad -los cuales hemos estudiado en otra parte (Caro, 1990; Caro, 1993; Caro 1996)-, también Cernuda imagina su futuro y el de todo aquel que contempla su yo en el doble trascendental de aquel personaje que juzga al mundo en su desgracia (Cernuda, 1985, p. 218):

Nada queda hoy que hacer, acotada la tierra
Que ahora el traficante reclama como suya
Negociando con cuerpos y con almas;
Ya solo puede el hombre hacer dinero o hijos.
Y en un rincón al sol de este suelo, más mío
Que lo es el otro allá en el mundo viejo, solo, pobre,
Tal vine, aguardo el fin sin temor y sin prisa.

Añádase a este enlazamiento con México la amistad que Luis Cernuda mantenía con el poeta mexicano Octavio Paz, la cual queda probada en su prolongada correspondencia epistolar. En ambos latía una actitud semejante hacia el arte, impulsada por una voluntad surrealista de representación del mundo para afirmar la insobornable libertad del ser humano desde un programa consistente en “transformar la vida en poesía y operar así una revolución decisiva en los espíritus”, las costumbres y la vida social” (Paz, p. 81). Octavio Paz defiende una visión intercultural de México basada en el cúmulo de tradiciones y costumbres pasadas y presentes que forman el secreto de la espiritualidad mexicana (González, 2010b, p. 149). Pero, al igual que Cernuda, convierte las figuras legendarias en alegorías críticas de procesos históricos censurables. Por ejemplo, en la figura de “Quetzacóalt” queda condensada la absurda victoria de las guerras –la Guerra Civil y la Segunda Guerra Mundial-, pues traen muerte por doquier.

Variaciones sobre Tema Mexicano fue escrita por Cernuda bajo el influjo telúrico de México al mismo tiempo que otro libro de estampas poéticas, *Ocnos*, el cual, no obstante, había empezado antes (En Escocia, hacia 1940) y acabó después (En México, hacia 1962) bajo el influjo de su propia experiencia infantil y adolescente en España, y al que, dada su extraordinaria belleza, la editorial Barral le concedió el honor de abrir las páginas de la *Prosa completa* cernudiana. Tanto un libro como otro responden a una poética meditativa de la poesía heredada del romanticismo inglés (Valender, 1985, p. 30), donde, a través de breves semblanzas emocionales de su biografía, Cernuda va retratando los rasgos definitorios de su propio carácter. No hay en ellos atisbo de relatos costumbristas

sino conmemoración de instantes amables del pasado evocados desde la desolación presente. Circunstancia que se intensifica en *Ocnos*, escrito con la conciencia del exilio como supervivencia y coronado con la cita inicial de Goethe donde “Cosa tan natural era para Ocnos trenzar sus juncos como para el asno comérselos” (Cernuda, 1975, p. 17) y que él mismo alegorizó como el escritor que compone textos para que el tiempo y el público los devoren. La poesía, la naturaleza, el otoño, el huerto, el miedo, el magnolio, etc., objetos físicos y metafísicos son vistos con los ojos de la meditación alegórica sobre su pasado y también de la esperanza de trascendencia en la sensibilidad de un lector que entienda el acorde exacto de su poesía (Insausti, 2006).

Este deseo de trascendencia también influyó decisivamente en su traslado definitivo a México, pues allí vio publicada buena parte de su obra en prosa y la segunda edición de *La realidad y el deseo* por las que tanto había velado y sin tener que soportar las cortapisas de la censura española.

En los últimos días le abandonó la resiliencia que le impulsaba a escribir su yo de papel para superar los traumatismos de su yo de carne y hueso. Perdió entonces la ilusión de escribir y de leer, dejó de corresponder a las misivas de los amigos, renunció a diversos puestos de trabajo en México y en California, y se refugió definitivamente en la Casa de las Tres Cruces, residencia de Concha Méndez, con la sensación de haber concluido todos sus ciclos vitales. Apunta Rivero que no dejó ningún poema inédito (Rivero, 2011, p. 342). Acabada la misión del poeta, no tenía sentido la del hombre. La madrugada del 5 de noviembre de 1963 Luis Cernuda murió de un síncope. En su máquina de escribir quedaba una nota sobre el teatro del los hermanos Quintero.

Propuestas educativas: imaginarios para no olvidar

Quizá los versos más recordados de Luis Cernuda sean los que inician su poemario *Donde habite el olvido* (Cernuda, 1985, p. 89) escrito en España entre 1932 y 1933:

Donde habite el olvido,

En los vastos jardines sin aurora;

Donde yo solo sea

Memoria de una piedra sepultada entre ortigas

Sobre la cual el viento escapa a sus insomnios.

Estos versos han sido acicate para todos los lectores de Luis Cernuda que se han sentido llamados por la verdad y la belleza de su obra literaria y le han correspondido para que su voz no sea olvidada. Así sucedió en 1955 con el homenaje de la revista *Cántico* (números 9 y 10), en el sustancioso monográfico de *La caña gris* de 1962 (números 6, 7 y 8) donde participaron poetas de la talla de Jaime Gil de Biedma, Octavio Paz, María Zambrano y Vicente Aleixandre, entre otros. También, con motivo de su óbito, recibió merecidos encomios en la revista *Ínsula* (número 207). En el Centenario de su nacimiento fue investigado en diversos congresos de alcance internacional, de los que queda en testimonio el enjundioso volumen *Entre la realidad y el deseo: Luis Cernuda 1902-1963* (Valender, 2002). Y recientemente, en el quincuagésimo aniversario de su muerte, que también ha ocasionado reuniones poéticas (Losada, 2013) y científicas (López y Schneider, 2013).

Un homenaje educativo para no olvidar a Luis Cernuda en proximidad conmemorativa de su muerte no debe escoger cualquier forma de expresión, porque la propia escritura de Cernuda exige una lectura solidaria con su voluntad de verdad. Así lo retrató su amigo, el pintor Ramón Gaya, con el soneto "A una verdad" (Gaya, 2001, p. 27):

No es el amor quien muere, Luis Cernuda,

Somos nosotros mismos. En un canto

Te lo he visto decir con el espanto

De tener la certeza y no la duda

En tus labios que escriben. Tan desnuda

Te brota la verdad, que no sin llanto

Entregusto tus versos como el santo

Que en su propio sufrir encuentra ayuda.

Así pues, importa que el planteamiento de tareas educativas en correspondencia con la actitud poética cernudiana se encauce desde la equiparación sensitiva de la empatía con sus versos y desde la confesión de los mundos íntimos a través de la literatura, lo cual se resuelve en la estipulación de tareas de lectura significativa de sus versos y de escritura creativa donde quepa la junción entre el mundo del poeta y el de los alumnos que lo leen con criterio personal.

En el centenario de la muerte de Luis Cernuda, planteamos un proyecto interdisciplinar entre las áreas de Historia (responsable de la sección de “La Realidad”) y de Lengua castellana y Literatura (responsable de la sección de “El Deseo”) para alumnado de Educación Secundaria que culminó con la publicación de dos libros: *Donde habite Cernuda* (Caro, 2003a), donde constan las obras creativas del alumnado participante en las tareas integradas, y *La experiencia pedagógica de Donde habite Cernuda* (Caro, 2003b), que recoge la memoria reflexiva de la experiencia didáctica y su metodología. El método que trabajamos se sustentaba en la realización de tareas complejas que en el plano didáctico se resolvió en dos secciones de trabajo:

- “La Realidad” se centró en la atención histórica y geográfica a la biografía literaria del poeta durante sus estancias sucesivas en Sevilla, Madrid y el exilio en el extranjero. Allí los alumnos inventaron aleluyas, paseos literarios, soleares, simulaciones de su labor en las misiones pedagógicas y entrevistas al poeta en Inglaterra, Norteamérica y México.

- “El Deseo” accedió a las tres isotopías de su poesía pareja a los contextos físicos donde fue a vivir: el amor, el olvido y la quimera. Allí los alumnos inventaron en torno a sus sentimientos y aficiones poemas, monólogos cómicos, guiones cinematográficos, cartas de exiliados, epigramas, obras de teatro, poemas en prosa sobre su infancia y carteles publicitarios.

Son recientes y escasas las iniciativas de incorporación de la obra poética de Luis Cernuda en Educación Primaria. Destaca por su coherencia y versatilidad la tarea formulada por Felipe Zayas dentro de la sección “En el 50 aniversario de la muerte de Luis Cernuda” publicada en su blog *Enseñanza de la lengua y la literatura*, la cual recoge la secuencia didáctica “Luis Cernuda y el

surrealismo” (Zayas, 2013) donde, aprovechando el vínculo de este tipo de poesía con el sinsentido de la fantasía infantil, se analizan y se crean poemas surrealistas maquetados en álbumes ilustrados que homenajean al autor.

Por nuestra parte, siguiendo la recomendación de Vigotsky (2011, p. 57) de habituar al niño a escribir solo de aquello que conoce bien, proponemos para el alumnado de Educación Primaria dos tipos de tareas adecuadas a su edad con alumnado de colegios procedentes de España y de México respectivamente:

- La primera tarea puede ir dirigida al alumnado de primer ciclo de Educación Primaria, pues consiste en realizar un aleluya sobre el periodo vital de Cernuda en Sevilla y otro aleluya sobre su periodo vital en México. Se suministraría como organizador una breve biografía sevillana y mejicana del autor dividida en tantas secuencias como viñetas tendría cada aleluya para que los alumnos resuman su contenido en un pareado y dibujen la escena en un recuadro. Para enseñarles a confeccionar su aleluya, nada mejor que proponerles un modelo textual como este extraído de *Donde habite Cernuda* (Caro, 2003a, p. 21):



Figura 1. Viñetas de un aleluya de Donde habite Cernuda

- La segunda tarea puede ir dirigida al alumnado de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, ya que consiste en realizar un poema en prosa sobre las experiencias, el paisaje y los motivos significativos de la primera infancia de cada alumno, para lo cual los alumnos mexicanos recurrirán a ejemplos de

Variaciones sobre Tema Mexicano y los alumnos españoles los tomarán de *Ocnos*. En todos los casos, tras informar a los aprendices sobre las circunstancias personales que motivaron al poeta a escribir los poemas en prosa en cuestión, se les explicaría cuáles son las estrategias verbales usadas para su realización a partir de la lectura de varios ejemplos modélicos, poniendo especial énfasis en la importancia de contar las sensaciones personales que el escritor tuvo al contactar con el objeto o la experiencia que lo impresionó y emocionó. A continuación, inventarían poemas en prosa breves donde reflejar su visión personal de una experiencia o motivo importante en sus vidas. Antes de escribir se les invitaría a traer fotos al taller de escritura para apoyar sus descripciones. Después de su escritura y revisión, cada alumno haría un dibujo ilustrativo de su obra. Tras la lectura de todos los poemas en prosa, se realiza un coloquio final sobre los poemas en prosa logrados.

Los trabajos creativos del alumnado de los colegios de ambos países serían ubicados en la Web “Luis Cernuda entre México y España: propuestas educativas para no olvidar” con forma de libro digital que abriría diálogos interculturales entre diversas instituciones por medio de las instancias gratuitas y fructíferas de la imaginación infantil y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Referencias bibliográficas

- Caro, M. T. (1990). La verdad de las máscaras (El discurso doble de la escritura poética cernudiana). *Anales de Filología Hispánica*, 5, 167-181.
- Caro, M. T. (1993). Yo de papel (El ejemplo de Luis Cernuda). En J. Romera (Coord.). *Escritura autobiográfica* (pp. 139-145). Madrid: Visor.
- Caro, M. T. (1996). El lector especular (“A un poeta futuro” de Luis Cernuda). En J.M. Pozuelo y J.M. Vicente (Eds.). *Mundos de ficción. Vol. I* (pp. 437-443). Murcia: Universidad de Murcia.
- Caro, M. T. (Coord.) (2003a). *Donde habite Cernuda*. Murcia: Centro de Profesores y Recursos de Torre Pacheco.

- Caro, M. T. (Coord.) (2003b). *La experiencia pedagógica de Donde habite Cernuda*. Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia - Centro de Profesores y Recursos de Torre Pacheco.
- Cernuda, L. (1975). *Prosa completa*. Barcelona: Barral.
- Cernuda, L. (1985). *La realidad y el deseo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Secretaría Técnica del MECD-Grupo ANAYA. Recuperado de: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- Gaya, R. (2001). *Algunos poemas*. Valencia: Pre-Textos.
- González, C. (2010a). *La competencia intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una investigación cualitativa en un programa de inmersión* (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10764/TCGDP.pdf?sequence=1>
- González, C. (2010b). Cultura, interculturalidad y mexicanidad en la prosa de Octavio Paz. *Cartaphilus*, 7-8, 148-155. En <file:///C:/Users/Mayte/Downloads/112811-448201-1-PB.pdf>
- Insausti, G. La idealidad y el deseo: una relectura de Cernuda. *Monteagudo* 3ª época, 11, 99-118.
- López, I. y Schneider, G. M. (Eds.) (2013). *Como una nube en la luz. Homenaje a Luis Cernuda (1902-1963)*. Vigo: Editorial Academia del Hispanismo.
- Losada, M. (Ed.) (2013). *Leve es la parte de la vida que como dioses rescatan los poetas (Poemas para Luis Cernuda)*. Madrid: Editorial Polibea.
- Paz, O. (1974). *La búsqueda del comienzo (Escritos sobre el surrealismo)*. Madrid: Fundamentos.
- Rivero, A. (2011). *Luis Cernuda. Años de exilio 1938-1963*. Barcelona: Tusquets.
- Valender, J. (1985). *Cernuda y el poema en prosa*. London: Thamesis Books.
- Valender, J. (Ed.) (2002). *Entre la realidad y el deseo: Luis Cernuda 1902-1963*. Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales / Residencia de Estudiantes.

Vigotsky, L. S. (2011). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

Villena, L. A. (2002). *Luis Cernuda*. Barcelona: ediciones Omega.

Zayas, F. (2013). "Luis Cernuda y el surrealismo". En <https://sites.google.com/site/homenajeluiscernuda/>

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y COMPETENCIA PARTICIPATIVA EN EDUCACIÓN PRIMARIA. BASE DE LA COMUNICACIÓN ETNOGRÁFICA

Carlos González Di Pierro

(Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia)

Introducción

Son cada vez más los estudios que indican que utilizar un enfoque etnográfico en el ámbito de la educación primaria, resulta efectivo para lograr el desarrollo de una verdadera competencia comunicativa intercultural. El vínculo entre el aprendizaje de la lengua (sea primera, segunda o extranjera) y los estudios de la cultura de las comunidades, se resume a una combinación entre lo intelectual y lo experiencial.

La presente comunicación se propone analizar una serie de factores que intervienen en la formación de los estudiantes (para el caso que nos ocupa nos centraremos en el alumnado de educación primaria) como verdaderos hablantes interculturales (Kramsch, 2001), es decir, como usuarios competentes del idioma en el sentido no sólo de la capacidad de hablar y escribir según ciertas normas del grupo social, sino como la adaptabilidad al momento de seleccionar las formas correctas y apropiadas que coexisten en dicho grupo social. El alumno ideal, en este marco, sería aquél que es capaz de operar de manera eficaz en las fronteras que dividen diferentes idiomas o incluso diferentes variedades del mismo idioma.

De igual manera, a partir de los conceptos que se esbozan en la teoría de la educación intercultural, su dimensión histórica, sus aportaciones a la didáctica y a las disciplinas escolares y demás contenidos, deberíamos hilvanar todo un proceso que al final nos lleve a la obtención de la competencia intercultural. Con esta herramienta, el alumno podrá desenvolverse en su nueva realidad en virtud de que el proceso intercultural es dinámico, cambiante, evolutivo.

Cuestiones éstas que son más fáciles de afrontar cuando se tiene la capacidad para ello y no sólo la teoría.

En ese sentido, intentaremos definir la educación intercultural y establecer algunos de sus objetivos de fondo. Enseguida revisar las aportaciones que viene haciendo a la didáctica de diversas disciplinas y asignaturas, su relación con diversos saberes y su contexto.

La cultura en la enseñanza de idiomas. El enfoque etnográfico

Como señalan Barro, Jordan y Roberts (2001:38): “El concepto del estudiante de idiomas como etnógrafo retorna a la competencia comunicativa, y sus raíces en la etnografía de la comunicación, para crear una estructura y una gama de actividades para el aprendizaje cultural e intercultural dentro de la pedagogía de idiomas extranjeros”. Con ello quieren decir que se debe utilizar la idea de que los estudiantes emprendan un proyecto etnográfico con la finalidad de vincular el desarrollo de la lengua con el aprendizaje cultural.

Sin embargo, no resulta para nada fácil lograr relacionar el aprendizaje de una lengua extranjera con lo que se denomina “estudios culturales”, debido fundamentalmente a que la lingüística aplicada y la propia enseñanza de lenguas tienen como principal fuente de su marco teórico y conceptual a la lingüística y a la psicología, relegando a un segundo término a la antropología que merecería más la pretensión de ser la disciplina que se asocia al estudio de las culturas. Lo anterior aunado a otro tipo de dificultades y limitaciones que todavía cuesta trabajo erradicar, o por lo menos, hacerlas evolucionar de acuerdo a los tiempos.

La inserción de la cultura, con estas características, en los libros de texto y en los diferentes programas de enseñanza de lenguas extranjeras, ha provocado que se consagren afirmaciones esencialistas, irreflexivas, estereotipadas y con visiones muy sesgadas de lo que debe de ser una realidad cultural. Se trata de lo que Miquel y Sans (1992) denominaron *cultura con mayúsculas* y que se reduce al estudio de autores literarios, compositores musicales o la enumeración de los principales monumentos del país de la lengua meta.

Los nuevos enfoques en esta materia tienen un gran potencial para una nueva conceptualización de la “cultura” en el aprendizaje de idiomas. Primero, porque subrayan la importancia de entender cómo ciertas prácticas y discursos culturales pueden llegar a dominar en una determinada sociedad. También porque el comportamiento social de un grupo no es, de ninguna manera, natural, sino que se va construyendo mediante las relaciones de poder.

Por todo esto, la antropología es un recurso fundamental para poder construir programas de aprendizaje cultural porque ofrece muchas herramientas conceptuales y un método etnográfico. Los estudios sobre la etnografía de la comunicación van desde los aspectos de habla para considerar sus consecuencias en la vida social hasta el esclarecimiento de ciertos temas mediante la comunicación.

La educación intercultural

Estamos siendo testigos de una época en la cual el término *educación intercultural* está completamente introducido en los contextos escolares de las sociedades contemporáneas. Esta cuestión nos debería sonar a punto de partida, sin embargo en foros como este congreso, siempre nos vamos con la sensación de que se necesita todavía clarificar más, porque bajo esas dos palabras encuentran su expresión infinidad de iniciativas y actividades, así como ciertos episodios fragmentados que no se corresponden exactamente con un buen modelo de educación intercultural.

La educación intercultural seguramente necesita también de momentos en los cuales se vean involucrados los docentes, los administrativos, los estudiantes, los padres de familia, para profundizar el conocimiento de la cultura, pero sabemos que esa es sólo una de las múltiples facetas que tiene este fenómeno. Con esto, tenemos que lograr alcanzar el concepto de base referente a que la educación intercultural es una dimensión transversal que integra a todo el sector educativo y que puede ser considerada como el eje cultural de fondo al cual las demás disciplinas deberían hacer referencia.

Por tanto no se trata de un elemento más a tenerse en cuenta en las programaciones y currículos, sino una base subyacente a la elección de los

contenidos y la didáctica hechos por los centros. Sobre todo es necesario clarificar que llevar a cabo una educación intercultural no consiste en simplificar el estudio de la o las culturas objeto de estudio, sino que debe ser un proyecto más amplio y complejo que se debe conocer en toda su dimensión para que pueda realmente encontrar una aplicación real en la escuela.

Si la educación intercultural se establece como un eje cultural principal, es necesario conocer los objetivos que está persiguiendo. Demetrio y Favaro (1992), hablan de una educación rumbo a la *transitividad cognitiva* en contraste con la *fossilización del pensamiento*. Entrar en contacto con otra cultura con cierta frecuencia provocará en las personas una extrañeza cognitiva, podríamos no reconocer en el otro sus modales, sus estrategias de pensamiento, de razonamiento, de aprendizaje. Para poder superar ese posible problema de la dificultad del intercambio comunicativo es necesario educar pensando en hacer el respectivo espacio hacia una forma de pensar diferente a la nuestra, asumiendo una actitud epistemológica: la otra cultura me interesa para modificar el espectro de asombro, asumiendo un punto de vista diferente sobre la realidad, lo cual es externo a mi sistema cognitivo.

Además, de acuerdo a lo señalado por Gardner (1993) en sus aportaciones psicológicas y pedagógicas, debemos tener como un objetivo posterior el desarrollo de una inteligencia relacional. El contacto entre culturas diferentes provoca diversas reacciones: se puede ser cerrados y por tanto rechazar todo intercambio (etnocentrismo), se puede ser más flexibles y por tanto escuchar al otro pero todavía sin interactuar más profundamente (relativismo cultural) o se puede buscar la relación completa, profunda, ponerse en el lugar del otro aun arriesgándonos a cambiar nosotros mismos (interculturalidad). Obviamente, la educación intercultural pretende el desarrollo de esta última actitud: la capacidad de saberse relacionar con el otro, de establecer esa relación en un plano de intercambio, de dinamización, es decir, la competencia intercultural.

Aportaciones de la educación intercultural a la didáctica de las disciplinas

Estamos de acuerdo en que la educación intercultural sirve de base o de punto de partida a muchas otras disciplinas que se abordan en los currículos

escolares. Cada una de ellas se reserva la manera en que la adoptará, la presentará y el cómo la tratará en la clase. De tal forma que la didáctica intercultural se aplica a cada disciplina más allá de los contenidos, en el método. Se centra en el cómo hace cada una de ellas sus propios planes de clase, el privilegiar algunas actividades en lugar de otras y técnicas particulares para tratar los contenidos. A través de esto podemos caracterizar el trabajo escolar en una perspectiva intercultural.

Uno de los objetivos fundamentales de la educación intercultural es fomentar el desarrollo de lo que muchos autores denominan *inteligencia relacional* (García y Manga, 2009), que significa, entre otras cosas, que cuando varios sujetos de diferentes culturas interactúen entre sí, haya una comunicación eficaz y un entendimiento del otro. De esta forma, cuando hay alumnos extranjeros en el contexto escolar, debemos encaminarlos en dos vertientes: por un lado la del aprendizaje de la lengua meta de una manera estructurada e intencional para que puedan llegar a comunicarse de forma adecuada y no a comunicarse “como sea”. El segundo factor es que a través de esa comunicación surja un proceso de socialización y aculturación recíprocos. Para que la comunicación y posterior socialización sean efectivas es necesario trabajar en las estrategias que subyacen, en los mecanismos que permitirán desarrollar esa inteligencia relacional.

¿Qué significaría esto en términos didácticos? Decidir desde el comienzo de la programación curricular, cuánto tiempo se dedicará (de manera global) a la promoción del diálogo, a la conversación de temas cotidianos, a la educación del saber escuchar. Pero también significa privilegiar un mecanismo más narrativo de las clases, realizar actividades que desarrollen la capacidad de exposición, utilizar mucho el método autobiográfico, crear una conciencia comunicativa, trabajar técnicamente para entender cómo se estructura una conversación, etc. Es importante destacar que estas actividades no deben verse involucradas solamente en el ámbito de la educación lingüística sino en todas las disciplinas que intervengan en la formación del alumno.

Ahora bien, si la comunicación la entendemos nada más en el plano verbal, podrían surgir problemas para manejar una clase multicultural. Aprender a expresarse utilizando códigos diferentes, lenguajes diversos, no sólo nos allana

el camino hacia una *transitividad cognitiva* sino que se vuelve una ayuda muy útil para la eficiencia de la comunicación cuando hay situaciones de déficit verbal. En este caso todos los lenguajes que intervienen en la educación escolar (motriz, musical, los dibujos, imágenes, etc.) se convierten en una clave de acceso y sobre todo deben ser considerados con la misma importancia en el diagrama del horario semanal del centro.

Contexto y contenidos de la educación intercultural

Cuando se enseña en un grupo cuyos alumnos son originarios de la misma comunidad o de comunidades muy afines o cercanas (tanto geográfica como culturalmente), las referencias culturales y ejemplos suelen ser fáciles de entender, compartidos y comunes. Lógicamente un docente acostumbrado a trabajar con grupos de este tipo, aunque presente actividades de clase que resulten amenas y estimulantes, normalmente no se tiene que preocupar por verificar que los referentes culturales necesarios para comprender una determinada actividad sean realmente compartidos por todos los alumnos. Sin embargo, si en este grupo llegase, de improviso, un nuevo alumno proveniente de otra cultura, aunque tuviese una buena competencia en la L2, tendrá problemas para comprender las actividades y no por el déficit lingüístico, sino por problemas de carácter intercultural.

Las necesidades que nos debemos plantear, cuando se planifican las actividades didácticas van en el sentido de identificar si son lo suficientemente explícitas las referencias culturales, cuánto están caracterizadas culturalmente este tipo de actividades y, sobre la base de las respuestas que vayamos encontrando, entonces elaborar el diseño de manera que podamos contextualizar las mismas actividades pero sin dar por descontado que las referencias culturales se sobreentiendan.

Como señala Perotti (1994:221): “Frente a los desafíos surgidos por los nuevos procesos de identificación colectiva y de aculturación individual, el rol de la escuela es el de transmitir los conocimientos y las capacidades necesarias al niño para que pueda abrirse a los valores universales sin renegar de las raíces de su propia identidad”. La educación intercultural significa aplicar un cierto

método a la dinámica cotidiana independientemente del argumento que se quiera proponer. No existe un campo de aplicación específico concebido *a priori* como intercultural: la interculturalidad se nutre de las disciplinas y a su vez las retroalimenta.

Estudios recientes han confirmado que hay en los seres humanos una universalidad también en los procesos de aprendizaje de la lectura y de la escritura, sea la que sea la lengua y cultura originaria y también la lengua y cultura meta. Como base tenemos actividades operacionales de la mente que demuestran la similitud de las elaboraciones cognitivas. Esto no es otra cosa que la oportunidad de crecimiento y de apertura mental, de desarrollo de las capacidades de pensamiento flexible y de la habilidad de individualizar nexos y relaciones y, finalmente, el desarrollo de la conciencia del carácter universal de la humanidad.

De la competencia intercultural a la competencia participativa

Mientras que la Pedagogía Lingüística está esencialmente dirigida a hacer que los aprendices desarrollen la capacidad de interactuar según el modelo usado por un hablante nativo, los estudios sobre las interacciones sociales entre personas de lenguas y culturas diferentes han intentado describir lo que realmente sucede en estos encuentros multiculturales y han deducido una serie de información sobre el cómo, el cuándo y en ocasiones el porqué algunos encuentros no tienen éxito, mostrando razones tan simples como “el entendimiento intercultural es un producto construido recíprocamente por todos los participantes en la interacción, no es responsabilidad de uno solo” (Chick, 1990: 254).

Analizando los diferentes encuentros interculturales, se ha visto cómo la interacción entre personas de diferentes culturas está marcada por la asincronía que se manifiesta en silencios, suposiciones, reacciones imprevistas, interrupciones, etc. que muestran la dificultad para establecer y mantener una cooperación conversacional a causa de las diferencias en el bagaje cultural y en los usos y costumbres comunicativos de cada uno. Los participantes, normalmente desconocedores tanto de los conocimientos

socioculturales como de los usos comunicativos que contribuyen a la interpretación, suelen tener la percepción de un encuentro fallido, cuyas causas difícilmente pueden identificar. Intentan explicar lo ocurrido más en términos psicológicos que en términos sociológicos o culturales, percibiendo a la otra persona como no cooperativa, agresiva, incompetente o con características personales desagradables. Y, como resume Chick (1990), repetidos encuentros socioculturales fallidos y con diferentes personas con el tiempo llevan inevitablemente a la formación de estereotipos culturales negativos.

Dicho fracaso comunicativo (lingüístico y/o cultural) puede ser de varios tipos: podría no haber para nada comunicación, es decir, lo que enuncia uno de los hablantes no comunica ningún mensaje a su interlocutor o un malentendido cuando se comunica algo que no se quería decir (Gumperz, 1982). Los malentendidos, a su vez, pueden ser de tipo pragmalingüísticos cuando se atribuye erróneamente cierto significado a un enunciado, o de tipo socio pragmático cuando la aportación del otro no se considera adecuada a la situación, siguiendo las valoraciones de los parámetros sociales que determinan las opciones lingüísticas (Thomas, 1983).

Las competencias que asegurarían una efectiva comunicación intercultural son tan complejas y ligadas al contexto, que de ninguna manera pueden ser directamente enseñadas como un conjunto de conocimientos. Sin embargo una eficaz comunicación intercultural puede ser aprendida. Ser conscientes de las potenciales fuentes de asincronía y de sus posibles consecuencias negativas es un requisito necesario para el aprendizaje.

El objetivo primordial de una pedagogía intercultural es buscar las estrategias didácticas para que sujetos de orígenes culturales diferentes puedan aprender a comunicarse entre ellos, independientemente de las diferencias de la lengua, los comportamientos culturales y las creencias. La atención se desplaza por lo tanto, del trabajo que hace el aprendiz individual a la manera en que dos personas de culturas diferentes consiguen negociar significados a través de un medio lingüístico en el cual tienen las competencias todavía muy dispares. Esto no significa renunciar a una función didáctica por parte de quien tiene más competencias pero asumir que el significado sea socialmente negociado y situado en el proceso de interacción cara a cara (en lugar de que se encuentre

sólo en la mente del hablante individual). Lo que significa es el ver a la relación personal no como fuente para el aprendizaje lingüístico por parte del más desvalido, sino para ensanchar los límites culturales y lingüísticos de ambos.

Hacia una comunicación intercultural efectiva

La comunicación intercultural se entiende como un proceso de negociación de los significados culturales. Dicha negociación implica la opción de un intercambio recíproco, es decir, desarrollar habilidades específicas que permitan entender el pensamiento de otro pero siempre partiendo desde su propia perspectiva. Sin embargo hay que ser cuidadosos de no caer en el riesgo de pretender equiparar comunicación intercultural con una especie de control, de consenso que reduzca el intercambio a la incertidumbre. La comunicación intercultural es sobre todo un proceso cuyo valor estriba no tanto en los resultados sino en el proceso en sí mismo, en la capacidad para saber manejarse en situaciones que, con suma frecuencia, se presentan ambiguas, relativas o imprecisas.

Rodrigo Alsina (1997) cita las premisas que Escoffier (1991) considera como el marco inicial para el desarrollo de la comunicación y el diálogo interculturales:

- a) Nada es inmutable. Cuando se inicia un diálogo se debe estar potencialmente abiertos al cambio.
- b) No existen posiciones universales. Todo puede estar sujeto a crítica.
- c) Debemos aprender a aceptar el conflicto y la posibilidad de que se hieran sentimientos.
- d) Hay cierta perversidad en la historia que nos han enseñado.
- e) Nuestras identidades se han forjado en oposición a las de otros.
- f) Nada está cerrado. Cualquier cuestión puede ser reabierta.

De lo anterior se desprende que la comunicación intercultural persigue unos objetivos que no son fácilmente identificables, que se caracterizan por su subjetividad pero que a la vez, cuando logran su consecución, tienden a crear puentes y a estrechar lazos. El propio Rodrigo Alsina (1997) los resume en cuatro partes:

1.- Establecer los fundamentos del intercambio intercultural. Se debe empezar un diálogo intercultural no sólo para conocer al otro, sino también para conocernos a nosotros mismos. Como señala Fitzgerald (1993:73), “la comunicación intercultural es un espacio de reconocimiento propio; nuestra identidad se configura gracias al otro”.

2.- Eliminar los estereotipos negativos que cada cultura produce de las otras culturas. La imagen que tenemos de otra cultura viene mediatizada por la forma en que nos ha sido contada y transmitida por nuestros propios medios de comunicación.

3.- Iniciar la negociación intercultural a partir de una posición de igualdad. Se parte, por tanto, del rechazo de cualquier posición universal, unitaria y estable, como punto de partida para emprender el diálogo intercultural. Todo debe ser comprendido desde una perspectiva contextualizada, donde no caben juicios de valor iniciales sobre superioridad o inferioridad.

4.- Proceder a la relativización de nuestra cultura, que nos llevará a la comprensión de otros valores alternativos y a su aceptación, en el sentido de aceptar la validez que puedan presentar en determinados contextos. Aceptar su valor no significa necesariamente transferencia; se trata de comprensión desde la perspectiva del otro.

Discusión y conclusiones

Al introducir el concepto de competencia participativa como uno de los componentes de la competencia comunicativa intercultural se intenta ir en la dirección de los objetivos que se propone una didáctica orientada hacia la interculturalidad, favorecer dentro de la clase “una adquisición dinámica del saber, el desarrollo de las habilidades (incluidas las de acción social) y la interiorización de valores y actitudes que puedan consentir a docentes y alumnos no sentir ningún desagrado frente a la diversidad cultural” (Lynch, 1993:35).

Partimos del hecho de que la competencia comunicativa intercultural no puede ser enseñada debido a que se manifiesta a través de comportamientos lingüísticos y no lingüísticos absolutamente dependientes de infinidad de

variables del contexto situacional. Afirmamos, al mismo tiempo, que sí puede ser “aprendida” cuando creamos en el aula (y fuera de ella) algunas condiciones que ayudan a establecer relaciones positivas con personas de diferentes culturas.

El adecuado comportamiento intercultural recíproco requiere estar conscientes tanto de nosotros mismos como del otro y tener claro que muchas de las actitudes que son usuales en nuestra cultura son inusuales o tienen valores diferentes en otras. Sin embargo estar conscientes de esto no garantiza mucha ayuda en el caso de la presencia de estudiantes con culturas muy distantes a la nuestra.

La mejor actitud, es decir, la competencia participativa, será aquella que no sólo respete la alteridad, sino que la vea como una fuente, un recurso (no necesariamente un modelo para ser imitado, pero sí como un estímulo para analizar su propio modelo sin tener que sobrellevarlo de manera acrítica). “Reconocer a cada uno (inmigrante o autóctono) el derecho a no tener que ser la sombra de alguien y a no estar encerrado en los límites de la homologación” (Contento et al., 1994:9).

Referencias bibliográficas

- Barro, A. et al. (1993). *Cultural studies for advanced language learner*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chick, J. K. (1990). Reflections on language, interaction and context: micro and macro issues, en D. Carbaugh (ed.) *Cultural communication and intercultural contact*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Contento, S., A. Genovese y D. Zorzi (1994). *Il quadro teorico dei progetti*. Introduzione a Bendicente et al.
- Demetrio, D., G. Favaro (1992). *Immigrazione e pedagogia interculturale*. La nuova Italia, Firenze.
- Esoffier, J. (1991). *The Limits of Multiculturalism*, *Socialist Review*, 3-4, 61-73.
- Fitzgerald, T. K. (1993). *Metaphors of Identity. A Culture-Communication Dialogue*. Albany: State University of New York Press.

- Gardner, H. (1993). *Educare al comprendere*. Milano: Feltrinelli.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (2001). El privilegio del hablante intercultural, en M. Byram y M. Fleming (eds.) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lynch, J. (1993). *Educazione multiculturale in una società globale*. Roma: Armando Editore.
- Miquel, L. y Sans, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua, en *Cable*, 9, 15-21, Madrid: SGEL.
- Manga, M. y García, J. (2009). *Inteligencia relacional. Una mejor manera de vivir y convivir*. Santiago: Vergara Editores.
- Perotti, A. (1994). *La via obbligata dell'interculturalità*. Bologna: EMI.
- Rodrigo A. M., (2001). *Teorías de la comunicación: ámbitos, métodos y perspectivas*. Bellaterra (Barcelona): Universitat Autònoma de Barcelona.
- Thomas, J. (1983). *Cross-cultural pragmatic failure*. *Applied Linguistics* 4-2 91-112.

ANÁLISIS DE LAS EMOCIONES EXPERIMENTADAS EN JUEGOS DE COOPERACIÓN CON OPOSICIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO: REVISIÓN DE LA LITERATURA¹

Verónica Alcaraz Muñoz, María Fuensanta Caballero García,
José Ignacio Alonso Roque
(Universidad de Murcia)

Las emociones en relación con el juego

Entendemos la emoción como “*un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno*” (Bisquerra, 2000, p.46)

La emoción está compuesta por elementos neurofisiológicos, comportamentales y cognitivos. Desde la perspectiva neurofisiológica, una emoción va acompañada de procesos físicos como las respuestas involuntarias del cuerpo como pueden ser la taquicardia, el rubor o la sudoración, entre otras. Desde la perspectiva comportamental, la emoción puede ser disimulada por el sujeto que los desarrolla, como las expresiones del rostro y el tono de voz. Por último, el componente cognitivo o vivencia subjetiva es lo conocido coloquialmente como *sentimiento*, dándole nombre a lo que se siente.

Tras la realización de evaluaciones subjetivas que cada individuo realiza sobre las informaciones que recibe mediante sus relaciones con el entorno (conocimiento), se determina la intensidad de las emociones que se tienen. De este modo la intensidad de una emoción dependerá del juicio individual que cada uno haga sobre el contexto y sus relaciones con éste.

Haciendo referencia a la tipología de las emociones, diferenciar *emociones negativas*, resultado de un evaluación desfavorable respecto a los propios

¹ Parte de este trabajo ha recibido financiación del Ministerio de Ciencia e Innovación. Proyectos I+D+i. DEP2010-21626-C03-03

objetivos (ira, miedo, ansiedad, tristeza, vergüenza y aversión); *emociones positivas*, resultado de una evaluación favorable respecto a los logros de los objetivos o acercarse a ellos (alegría, humor, amor y felicidad); *emociones ambiguas*, cuya interpretación puede ser positiva o negativa dependiendo de la situación (sorpresa, esperanza y compasión).

Desde un enfoque pedagógico, desarrollar una educación integral de los alumnos que abarca a la *educación emocional*. En los últimos años, se ha puesto énfasis en este apartado, intentando desarrollar las competencias emocionales, tratándose la inteligencia emocional junto al rendimiento de los alumnos. La educación emocional surge como una respuesta psicopedagógica, entendiéndola como la solución a un déficit en la formación básica, tratando de llegar a la alfabetización emocional en las escuelas. Mediante el uso de estas nuevas metodologías se consigue el desarrollo cognitivo y emocional en los alumnos desde edades tempranas, traducido como una mayor capacidad de relaciones interpersonales, mayor autoconocimiento de sí mismo, mejor rendimiento académico, mayor salud emocional y mayor competencia a la hora de relacionarse con el entorno, en las demás personas, un aumento de la responsabilidad vinculada consigo mismo y sus comportamientos en todos los ámbitos de la vida diaria.

El género desde la perspectiva de la educación física

Desde la perspectiva de género, destacar la importancia de un fuerte sentido del control emocional en ambos sexos, para acelerar el progreso en el aprendizaje y, a su vez, lograr una alta eficacia y mejora de la ejecución en el dominio específico que requiera dicha actividad. Mencionar como principal objetivo ligado al desarrollo emocional del alumnado, el *conocimiento, control y manejo del propio cuerpo*. De tal manera, que permita una toma de conciencia de las propias emociones del sujeto, para que éste aprenda a controlar sus sentimientos y utilizarlos adecuadamente.

Según Lazarus y Folkman (1986) existen algunas características pertenecientes a las emociones que se encuentran presentes en la actividad física, tales como la *ocurrencia no deliberada* entendida como el hecho de no

prever qué se sentirá en determinadas situaciones, *inicio rápido, duración breve y mecanismo de evaluación* (uno automático y otro retardado).

Teniendo en cuenta dicha distinción de género afirmar que no existen tales diferencias en cuanto a resistencia física, pues el poder que ejerce la creencia en la eficacia sobre la musculatura está infravalorado, es decir, el género masculino tiende a confiar en su propia eficacia física e infravalora el fuerte sentimiento del control emocional, y sin embargo, con el género femenino sucede lo contrario, creen más fuertemente en su eficacia física ilusoria.

Atendiendo a la intensidad con la que se valoran las distintas emociones, estudios anteriores (Lavega et al., 2011) afirman que existen diferencias significativas entre mujeres y hombres. Asimismo, el género femenino describe sus emociones más intensas frente al género masculino (Diener, Sandvik y Larsen, 1985). Mencionar que dicha proposición se encuentra en oposición frente a otro estudio, el cual destacó que *los valores fueron más intensos en la población masculina que en la femenina* (Lavega et al., 2011).

Respecto a los distintos dominios dependiendo de las situaciones motrices que se den en la actividad física, destacar la cooperación como el dominio que origina vivencias emocionales más intensas, tanto en hombres como en mujeres (Lavega et al., 2011). Destacando el comportamiento entre ambos géneros prácticamente equitativo, aunque el género masculino a la hora de expresar sus emociones las relaciona con los rasgos relativos propios de la lógica interna, así como las reglas de dicho juego, frente al género femenino que presenta una mayor tendencia a argumentar sus emociones en relación a la lógica externa del juego, más concretamente, las características de las personas, y la interacción motriz como rasgo de la lógica interna (Lagardera et al., 2011).

La acción motriz como motor del juego

Como uno de los elementos fundamentales que nos va a permitir comprender el tema que nos concierne, se destaca el concepto de *acción motriz*. Para el desarrollo de su significado, es necesario conocer previamente las bases sobre las que se sustenta la *praxiología motriz*, la cual constituye “*la ciencia de la*

acción motriz y especialmente de las condiciones, modos de funcionamiento y resultados de su desarrollo” (Parlebás, 2001). Es decir, todo sistema o todo juego, está compuesto por una serie de elementos interrelacionados entre sí, de tal modo que el sistema es el resultado de todos estos elementos y las relaciones que existen entre ellos.

Desde este enfoque científico, se pretenden conocer cuáles son dichos elementos constituyentes del *sistema praxiológico*, el cual se verá modificado si alguno de estos elementos nombrados anteriormente cambia. Cada sistema posee una estructura propia, una gramática denominada *lógica interna*. Así, cuando observamos un deporte o juego, lo que realmente se visualiza son un conjunto de *acciones motrices* realizadas por los participantes, así como las adaptaciones que cada uno de los participantes hacen sobre sus peculiaridades afectivas, fisiológicas, sociales y motrices a las condiciones exigidas. De este modo, las acciones motrices no tienen en cuenta los modos peculiares que se manifiestan durante el desarrollo de un juego o deporte, todos los participantes realizan una serie de acciones motrices, independientemente de los modos en los que cada uno de ellos las presenta.

En este sentido, cuando nos estamos refiriendo a una acción motriz personalizada, en la que sí se tienen en cuenta los modos peculiares de cada individuo, nos estamos refiriendo a la *conducta motriz*, también conocidas como *acciones motrices personales*. Según Parlebás (2001) la *acción motriz es el “proceso de realización de las conductas motrices de uno o de varios sujetos que actúan en una situación motriz determinada”*

En cuanto a los dominios de acción motriz que han sido utilizados en la investigación emocional, se han encontrado estudios que analizan en función de la interacción motriz con los demás, ya sean compañeros o adversarios. Las *situaciones psicomotrices*, en las que la tarea motriz o el objetivo motor no requieren la interacción con otros participantes, por lo que se interviene por solitario. Además, las *situaciones sociomotrices*, en las que la tarea motriz o el objetivo motor sí que requieren la interacción con otro u otros participantes, dividiéndose a su vez en tres grupos claramente diferenciados: *las situaciones de cooperación*, en las que la interacción se produce con al menos un compañero, trabajando en equipo para poder lograr el objetivo que les une; las

situaciones de *oposición*, en las que la interacción se realiza con uno o más adversarios, cuyo objetivo es oponerse al objetivo motor propuesto; y por último, las *situaciones de cooperación-oposición*, en los que los protagonistas intervienen mediante la colaboración de compañeros y la oposición de adversarios.

Revisión de la literatura

Las emociones son un factor determinante para el comportamiento en la vida humana. Nuestras acciones diarias, en mayor o menor medida, siempre se ven influenciadas por la realidad sensible que nos rodea, es decir, por todo aquello que percibimos como real a partir de lo que sentimos sobre la información percibida. Los seres humanos tendemos a experimentar diferentes emociones, presentando cada uno, una manera singular de sentir el mundo. Reaccionamos ante los diferentes estímulos según nuestras características emocionales, yendo más allá de una simple reacción instintiva, los humanos sentimos nuestra realidad y en consonancia con ésta nos comportamos (Lagardera, 1999).

Del mismo modo, las emociones forman parte de nuestro legado cultural y de nuestra vida, las emociones no pueden desvincularse del ámbito educativo. Desde la escuela y la Educación física, no se puede dejar de lado la perspectiva emocional, colocando a la educación emocional en la posición que se merece, consiguiendo la necesaria formación integral de nuestros alumnos. La educación emocional, desde los últimos años, está teniendo una gran significación en la pedagogía utilizada. El principal objetivo que se está promoviendo en la escuela actual es que los alumnos sean competentes en lo que a emociones se refiere.

Gracias al uso de métodos electro-fisiológicos hay varios indicios donde se observa que las mujeres son fisiológicamente más reactivas a los estímulos desagradables, y los hombres tienen una mayor reactividad cardiovascular al material erótico agradable, por lo que se puede mencionar que las mujeres en comparación con los hombres muestran una respuesta global más grande de sobresalto ante estímulos desagradables, que agradables (Bianchi, Marta,

Angrilli y Alessandro, 2012). Hofer, Siedentopf et al. (2006) también muestran una diferenciación en las respuestas mentales ante estímulos positivos y negativos en hombres y mujeres. Una apreciación relacionada con el estudio anterior revela que el tiempo de activación neuronal en hombres es mayor cuando se muestran expresiones faciales enojadas, debido a que las imágenes son procesadas más lentamente por contemplarse como un factor de peligro (Gennady, Knyazev, Jaroslav, Slobodskoj, Andrey y Borachov, 2010).

Así mismo, Alonso y Yuste (2014) afirman que desde el ámbito de la Educación física se deben utilizar aprendizajes procedimentales, es decir, colaborar en una formación integral del alumno como ser social y afectivo, que trabaja mediante una motricidad entendida como algo relacional y emocional que permita a éste participar de forma unitaria, con toda su historia, bagaje motor, bienestar personal y social.

Jiménez y López-Zafra (2008), muestran cómo la inteligencia emocional es imprescindible a la hora de prevenir algunas enfermedades mentales, analizando la incidencia de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios en el neuroticismo o inestabilidad emocional (depresión, irritabilidad, problemas de pensamiento, ansiedad e inutilidad). La inteligencia emocional mejora el autoconcepto de un individuo, así Leanne (2007) afirma que existe, del mismo modo, una relación entre el autoconcepto y el entendimiento de las emociones.

Según Lagardera (1999), la actividad física es una práctica de gran impacto social, a la que se le atribuyen múltiples beneficios emocionales y sociales, con lo que se plantea en muchas situaciones pedagógicas, como si el hecho de practicar deporte conllevara un proceso educativo optimizante. No obstante, no se puede llegar a tal afirmación, pues el deporte como generador de diversas emociones en los alumnos, tanto positivas como negativas, puede suponer un proceso que beneficie a los alumnos o un proceso que les perjudique. Este aspecto implica que todas las emociones pueden ayudar al proceso de formación emocional de los alumnos, con lo que partiendo de las diferentes emociones que se generan con las diversas prácticas deportivas, el maestro debe saber aplicar pedagógicamente las actividades a fin de conseguir los objetivos planteados.

Según Etxebarria, Apodaca, Eceiza, Fuentes y Ortiz (2003), desde las variables emocionales, como la experiencia, la regulación emocional y el conocimiento de las emociones, hasta las variables de conducta social como el comportamiento prosocial, la agresividad con los compañeros y el comportamiento cooperativo con el profesor, podemos observar diferencias en cuanto al género en niños y niñas de edades comprendidas entre 7 y 9 años. Dichas diferencias se concretan, por un lado, en que las niñas obtienen puntuaciones más altas que los niños en tristeza y focalización atencional, y son evaluadas por los maestros como más prosociales y controladas (menos agresivas) con sus compañeros/as y más cooperativas con el profesorado. Y por otro lado, el control inhibitorio, con la edad aumenta en las niñas y disminuye en los niños, sucede al contrario con la conducta agresiva.

Recientemente, Lavega, March, y Filella (2013) determinaron, en primer lugar, que de manera global las emociones positivas obtuvieron valores de intensidad más elevados en los cuatro dominios de acción motriz y en los distintos grados de intervención (ganador, perdedor, sin victoria), siendo las emociones ambiguas las que presentaron los valores intermedios y las emociones negativas las que obtienen los valores más bajos.

Primeramente, destacar que los juegos motores deportivos independientemente del dominio de acción motriz al que pertenezcan generan vivencias positivas, aunque matizamos que los juegos sociomotores elevan la percepción de vivencia positiva, destacando los juegos cooperativos, seguidos de los juegos de cooperación-oposición y de oposición (Alonso, 2013). Otro aspecto a mencionar es que en presencia de competición la intensidad de las emociones aumenta, sobre todo las positivas en los juegos psicomotrices y de cooperación, sin olvidarnos que lo mismo ocurre con las emociones negativas y ambiguas (Alonso, Gea y Yuste, 2013).

Según Lavega, Alonso, Araujo, Etxebeste, Jaqueira, Lagardera, March y Rodríguez (2011) desde la perspectiva de género, se destaca que la cooperación es el dominio que origina vivencias emocionales más intensas, pero sin diferencias significativas entre sexos, pues ambos muestran tendencias parecidas en los distintos dominios de acción motriz en relación a las diversas emociones suscitadas en los juegos. No obstante, mencionar que

encontramos los valores en intensidad emocional más intensos en la población masculina que en la femenina. Se obtuvo como resultado que los enfrentamientos entre jugadores (juegos de oposición) suscitan vivencias más intensas que los enfrentamientos con compañeros y adversarios (juegos de cooperación-oposición y de cooperación).

Según Lagardera et al. (2011) desde la perspectiva de género, los participantes hacen más referencia a la lógica interna del juego frente a la lógica externa para justificar las emociones experimentadas con mayor intensidad y dentro de la lógica interna los hombres hacen más alusión a las reglas y las mujeres a la interacción motriz. Destacando que siempre los testimonios de los hombres están vinculados a la competitividad y los de las mujeres con la interacción positiva con los compañeros (Lagardera, Lavega, Sáez de Ocáriz, Serna y Aires Araujo, 2011).

Alonso, Lavega y Reche (2012), informaron acerca del género y las emociones suscitadas en los diversos juegos motores de cooperación-oposición, con o sin victoria, teniendo en cuenta un último aspecto, el de ser ganador o perdedor de un juego con competición. En él se destacan conclusiones tales como que las chicas valoran más intensamente las emociones positivas que han resultado más significativas para los juegos. Por otro lado, en las emociones negativas las chicas puntúan más alto tristeza y ansiedad que los chicos, y al contrario, puntúan más alto los chicos ira y rechazo. Y por último, el aspecto de ser ganador o perdedor que se tenía en cuenta, no influye para evaluar emocionalmente los juegos de cooperación-oposición con victoria.

Lavega (2010) concluye que las emociones positivas se manifiestan con máxima intensidad en juegos cooperativos sin victoria; mientras que las emociones negativas se activan básicamente en los juegos en los que se puede ganar o perder e incluso quedar eliminado (Lavega, Filella, Lagardera, Mateu y Soldevilla, 2009).

Lavega et al. (2011) mostraron que los estudiantes analizados consiguieron una mayor puntuación en emociones positivas en todos los dominios de acción motriz, seguidas por emociones ambiguas, siendo las emociones negativas las de menos intensidad; teniendo en cuenta también que la intensidad de las

emociones positivas depende del dominio de acción motriz, siendo el dominio de cooperación aquél que mayor intensidad de emociones positivas presenta. En cuanto a las emociones negativas, se dan en mayor medida en los juegos de oposición y en los juegos de cooperación con oposición, siendo la intensidad más elevada en los juegos en los que existe oposición y además, competición. Respecto a las diferencias de género, en emociones positivas y en emociones negativas no existe una gran diferenciación según género; sí existiendo diferenciación por género en las emociones ambiguas, con mayor intensidad en los hombres.

En cuanto a la incidencia las emociones según el género en las clases de Educación física con estudiantes universitarios, Lavega, Alonso et al. (2011) determinan que la cooperación fue el dominio que originó vivencias emocionales más intensas, tanto en hombres como en mujeres. Las actividades que requieren el pacto grupal, la negociación de decisiones, la interacción motriz positiva, así como la consecución de un reto común, han provocan una mayor intensidad y efervescencia en las emociones de los estudiantes. Los resultados muestran que las relaciones interpersonales, en la cooperación-oposición, estuvieron impregnadas de afectividad hacia los demás. En los juegos sociomotores, la presencia de jugadores adversarios, muestra valores inferiores que la cooperación. Además, los juegos de oposición, suscitan vivencias emocionales más intensas que los juegos de cooperación con oposición. En cuanto a las diferencias de género, tanto hombres como mujeres, muestran tendencias emocionales parecidas en los distintos dominios de acción motriz y en las tres clases de emociones. No obstante, la intensidad es mayor en hombres que en mujeres.

Discusión y conclusiones

El objetivo de este trabajo fue analizar el estado de la cuestión referido al tratamiento de las emociones en el marco de la Educación física, concretamente en los juegos motores deportivos. Fruto de esta revisión podemos concluir tales afirmaciones.

1. La educación emocional es un aspecto en auge en el ámbito educativo, puesto que debemos educar a los alumnos en la percepción, comprensión y regulación de sus propias emociones. Se requiere un desarrollo integral del alumnado, con lo que desde nuestra área de la Educación física podemos contribuir a la formación emocional mediante el uso de juegos de diversos dominios de acción motriz.
2. Es un hecho que los distintos dominios de acción motriz (psicomotor, cooperación, oposición, cooperación-oposición) suscitan vivencias emocionales de diferente índole y de distintas intensidades. Generalmente, todos los dominios provocan emociones positivas en los participantes siendo las emociones negativas y ambiguas menos predominantes. Además, el dominio de cooperación suscita con mayor intensidad las emociones positivas, seguido del dominio de cooperación con oposición, y el dominio de oposición. Con esto, desde el ámbito educativo en el área de Educación física tendríamos que tener en cuenta que las situaciones motrices lúdicas que requieren pactos grupales, así como diversas estrategias comunes hacen experimentar en los participantes emociones más intensas y de predominancia positiva, frente a los que provocan situaciones de enfrentamiento con adversarios, cuyas intensidades son inferiores.
3. En relación a los juegos con memoria, debemos destacar que estos suscitan emociones más intensas que cuando se realizan sin memoria. La intensidad emocional, tanto en emociones positivas, negativas y ambiguas, aumenta en todos los dominios de acción motriz. Por consiguiente, desde una perspectiva educativa, se han podido encontrar diferencias significativas con presencia y ausencia de la competición en los juegos, con lo que como docentes especialistas en las conductas motrices, debemos considerar cuáles son las situaciones más propicias según lo que queramos conseguir, a fin de provocar aquellas conductas que se consideren oportunas.
4. Desde la perspectiva de género, la vivencia emocional experimentada en juegos de diversos dominios de acción motriz no presenta diferencias significativas entre ambos géneros en alumnos universitarios dentro del

contexto lúdico. Por el contrario, si nos desviamos a otros contextos sociales, culturales o deportivos, sí que se hace relevante dicha significación, ya sea dependiendo del historial deportivo del que dispongan los participantes u otros aspectos tales como si el juego se realiza en agrupaciones del mismo género o mixto género, la edad de los participantes, entre otras.

Referencias bibliográficas

- Abarca, M., Marzo, L. y Sala, J. (2002). La educación emocional en la práctica educativa de la Educación Primaria. *Bordón*, 54(4), 505-518.
- Alonso, J.I., Lavega, P. y Reche, F. (2012). Análisis de la vivencia emocional desde la perspectiva de género en juegos deportivos de cooperación con oposición en alumnos de Bachillerato. En Martínez, Cayero y Calleja (Coord.). *Investigación e innovación en el deporte* (pp. 161-169). Barcelona: Paidotribo.
- Alonso, J.I., Gea, G. y Yuste, J.L. (2013). Formación emocional y juego en futuros docentes de Educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 97-108. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179461>
- Alonso, J. I. y Yuste, J. L. (2014). Hacia una educación física emocional a través del juego. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 11-14.
- Arruza, J. (2002). Las emociones orientadas hacia la acción en el contexto de la actividad física y el deporte. *Monografía, deporte y educación*, 7, 56-74.
- Bianchin, M. y Angrilli, A. (2012) Gender differences in emotional responses: A psychophysiological study. *Physiology & Behavior*, 105(4), 925-932.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. México: Editorial Praxis.
- Etxebarria, I., Apodaca, P., Eceiza, A., Fuentes, M. J. y Ortíz, M. J. (2003). Diferencias de género en emociones y en conducta social en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 26(2), 147-161.

- Hofer, A., Siedentopf, C. M., Ischebeck, A., Rettenbacher, M. A., Verius, M., Felber, S. y Wolfgang Fleischhacker, W. (2006). Gender differences in regional cerebral activity during the perception of emotion: A functional MRI study. *NeuroImage*, 32, 854-862.
- Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios. Diferencias de género y edad. *Boletín de Psicología*, 93, 21-39.
- Knyazev, G. G., Slobodskoj-Plusnin, J. Y. y Bocharov, A. V. (2010). Gender differences in implicit and explicit processing of emotional facial expressions as revealed by even-related theta synchronization. *Emotion*, 10(5), 678-687.
- Koch, K., Pauly, K., Kellermann, T., Seiferth, N. Y., Reske, M., Backes, V., Stöcker, T., Shah, N. J., Amunts, K., Kircher, T., Schneider, F. y Habel, U. (2007). Gender differences in the cognitive control of emotion: An fMRI study. *Neuropsychologia*, 45(12), 2744-2754.
- Lagardera, F. (1999). La lógica deportiva y las emociones. Sus implicaciones en la enseñanza. *Apunts Educación Física y Deportes*, 56, 99-106.
- Lagardera, F. y Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Lagardera, F. y Lavega, P. (2005). La educación física como pedagogía de las conductas motrices. *Investigación y debate*, 18, 79-101.
- Lavega, P. (2010). Juegos tradicionales, emociones y educación de competencias. *II Curso de formación sobre O Patrimonio Lúdico. O Jogo Tradicional e as didácticas específicas*. Melide, 22 al 23 de octubre 2010.
- Lagardera, F. Lavega Burgués, P. Sáez de Ocáriz, U. Serna, J. y Aires Araujo, P. (2011). Emociones y género en la práctica de situaciones motrices cooperativas. *XIV Seminario Internacional de Praxiología Motriz, 12 al 15 de octubre de 2011, La Plata, Argentina. Educación Física y contextos críticos*. Disponible en Memoria Académica: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1431/ev.1431.pdf

- Lavega, P., Filella, G., Agulló, M. J., Soldevila, A. y March, J. (2011). Conocer las emociones a través de juegos: Ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 617-640.
- Lavega, P., Rodríguez, J. P., Alonso, J.I., Araujo, P., Etxebeste, J., Jaqueira, A. R., Lagardera, F. y March, J. (2011). La expresión de las emociones en relación al factor victoria durante la práctica de juegos deportivos. *XIV Seminario Internacional y II Latinoamericano de Praxiología Motriz, 12 al 15 de octubre de 2011, La Plata, Argentina. Educación Física y contextos críticos*.
- Lavega, P., Rodríguez, J. P., Alonso, J.I., Araujo, P., Etxebeste, J., Jaqueira, A. R., Lagardera, F. y March, J. (2011). Incidencia de la perspectiva de género en la clase de educación física: juegos deportivos y emociones. *IX Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*, 8 al 11 de septiembre de 2011. GREJE.
- Lavega Burgués, P., March Llanes, J. y Filella Guiu, G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 151-165. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.147821>
- Leanne, S. (2007). Children's Understandings of Emotions and Self: Are there Gender differences?. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(2), 155.
- Navarro, V. (2002). *El afán de jugar, teoría y práctica del juego motor*. Barcelona: Editorial INDE
- Ries, F. y Sevillano, J. M. (2011). Relación de las emociones y la actividad física dentro de la teoría de la conducta planificada. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 24(7), 158-173.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 400-420.

Wiles, N. J., Jones, G. T., Haase, A. M., Lawlor, D. A., Macfarlane, G. J. y Lewis, G. (2008). Physical activity and emotional problems amongst adolescents. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 43, 765-772.

CONSISTENCIA ENTRE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Javier J. Maquilón Sánchez, Micaela Sánchez-Martín

(Universidad de Murcia)

Introducción

La corriente SAL (Student Approaches to Learning) o de Enfoques de Aprendizaje surgió hace cuatro décadas, tiene su origen en tres grandes escuelas que se identifican con tres líneas de investigación: el Grupo de Gotemburgo (Suecia) con Marton y Säljö como máximos representantes, el Grupo Lancaster (Reino Unido), representado por Entwistle, Ramsden, Taylor y Hounsell y el Grupo de Australia, liderado por Biggs. Durante las últimas décadas esta línea de investigación se ha desarrollado ampliamente en distintos países, alcanzando tal grado de difusión que algunos autores llegan a afirmar que se está convirtiendo en una metateoría para la conceptualización conjunta de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Monroy, 2013).

Según Biggs (1979, 1989) los estudiantes tienen intenciones o motivos para aprender. Para resolver dichos motivos los estudiantes idean estrategias, siendo la combinación de motivo y estrategia lo que este autor denomina “enfoque de aprendizaje”. Se piensa que los motivos son las intenciones de los estudiantes y son previos a las estrategias, ya que forman parte de la personalidad del estudiante y están condicionadas por los componentes situacionales del aprendizaje. Las estrategias se vinculan a las motivaciones por afinidad al abordar las tareas de aprendizaje. Por lo que motivos y estrategias se funden para determinar tres enfoques de aprendizaje que mantienen una gradación jerárquica ente ellos:

El *Enfoque Superficial (SA)* es el más próximo a los factores situacionales del estudiante y los resultados obtenidos son más sencillos que los que pueden lograr con el resto de enfoques de aprendizaje. Se basa en una motivación extrínseca, pues el aprendizaje se considera un medio para lograr un objetivo.

El estudiante trata de encontrar un equilibrio entre evitar suspender y no trabajar demasiado duro. Un estudiante que adopta este enfoque utilizará las estrategias más apropiadas para lograr tales intenciones, considerando la tarea como una exigencia que hay que resolver y confiando en la memorización de dichos componentes.

El *Enfoque Profundo (DA)*, se aproxima más que el resto de enfoques a los factores de la personalidad del estudiante, obteniendo unos resultados de aprendizaje mucho más complejos que los que pueden lograr al emplear cualquier enfoque de aprendizaje. Se basa en el interés del alumnado por la temática o contenidos a estudiar. La estrategia que surge de este interés se centra en maximizar la comprensión para satisfacer su curiosidad. El estudiante con enfoque profundo tiende a ver la tarea interesante implicándose en ella, centrarse en comprender el significado, relacionar la tarea con lo que conoce, por lo que este enfoque produce resultados de calidad.

El *Enfoque de Alto Rendimiento o de Logro (AA)*, se aproxima más a los factores situacionales que personales, pero cuando está muy próximo al enfoque profundo (DA) surge un enfoque ideal para superar las demandas de la institución educativa. En este enfoque el estudiante se centra en optimizar resultados académicos.

En el Cuestionario de Enfoques de Aprendizaje para Primaria y Secundaria (Maquilón & Hernández-Cantero, 2008), se pueden distinguir tres escalas principales que corresponden a los Enfoques Superficial (SA), Profundo (DA) y de Alto Rendimiento (AA), compuestos por motivación y estrategia, y que se subdividen en seis sub-escalas: Estrategia Superficial (SS) en la que el alumnado se limita a reproducir mediante repetición para obtener el aprendizaje; Motivación Superficial (SM), en la que el estudiante tiene la intención de aprender con el menor esfuerzo posible para evitar el fracaso, es decir la motivación es extrínseca al propósito de la tarea; Estrategia Profunda (DS) en la que el alumnado utiliza estrategias que hagan que comprenda la tarea y su significado; Motivación Profunda (DM), en el que el interés o la motivación es intrínseco a la tarea, es decir, el estudiante tiene intención conocer el significado y los principios sin considerar el esfuerzo necesario; Estrategia de Alto Rendimiento (AS) y Motivación de Alto Rendimiento (AM)

presentan una gran conexión con el enfoque profundo de aprendizaje y una orientación competitiva de auto superación hacia la necesidad de éxito o logro.

El alumnado estudia con motivaciones muy diversas y adopta diferentes estrategias para conseguir sus objetivos. Comprobar la existencia de congruencia en los enfoques de aprendizaje requiere del cálculo de la correlación entre las subescalas motivos y estrategias. Otros estudios confirman la congruencia entre motivo y estrategia dentro del mismo enfoque, así como que la escala más congruente es el enfoque profundo (Biggs, 1987).

Mientras que en el ámbito de Educación Superior existen multiplicidad de trabajos de investigación (Biggs, 1987; Hernández-Pina, 1993; Hernández-Pina, García-Sanz, Martínez-Clares, Hervás & Maquilón, 2002; Kember & Gow, 1989; O'Neil & Chill, 1984; Watkins, 1988), son escasos los estudios en el Ciclo de Educación Primaria (Maquilón & Hernández-Pina, 2011; Maquilón, García-Sanz, Monroy & Martínez-Juárez, 2010) en los que se identifican las características de aprendizaje de estudiantes con edades comprendidas entre 10 y 12 años. Por lo que este estudio surge con el propósito principal de establecer, de forma empírica, cómo se relacionan los motivos y estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria.

Metodología

Objetivos

1. Analizar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria a nivel global, en función del sexo y del curso.
2. Analizar la congruencia entre los enfoques, las motivaciones y las estrategias de los estudiantes de Educación Primaria.

Participantes y contexto

En esta investigación han participado 230 alumnos de quinto y sexto curso de Educación Primaria de tres centros educativos, dos de titularidad pública y uno con doble línea de titularidad privada concertada.

La distribución de los participantes en función de algunas variables se incluye a continuación (Tabla 1):

Tabla 1. Distribución de la muestra (alumnos) en función de la titularidad del centro, del curso y del sexo

Variables	Frecuencias	Porcentajes
Titularidad		
Público	172	61.43
Concertado	108	38.57
Total	280	100%
Curso		
Quinto	143	51.07
Sexto	137	48.93
Total	280	100%
Sexo		
Masculino	129	46.07
Femenino	151	53.93
Total	280	100%

Diseño de investigación

Se ha empleado es un diseño cuantitativo no experimental tipo encuesta, centrado en analizar y describir las características o condicionantes de una situación o actividad relevante, los comportamientos, las actitudes, las opiniones manifestadas por el grupo de participantes.

Instrumento

El instrumento empleado es el Cuestionario sobre Enfoques de Aprendizaje en Educación Primaria y Secundaria (CEAPS), diseñado por Maquillón y Hernández Cantero (2008).

El CEAPS consta de treinta ítems que permiten valorar las motivaciones y estrategias empleadas por los estudiantes en cada uno de los tres enfoques de aprendizaje. Los ítems se acompañan de una escala tipo Likert de 5 valores, en el que la puntuación más baja es 1 y la más alta es 5.

Resultados

En el *primer objetivo* se analizan los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria a nivel global, en función del sexo y del curso.

En la tabla 2, se observa que el porcentaje más elevado de estudiantes corresponde al enfoque de alto rendimiento (54.28%), seguido del profundo (40.36%), existiendo una gran diferencia con respecto al enfoque superficial (5.36%). Esto supone que aproximadamente el 95% de los alumnos afirma conocer y emplear estrategias y motivaciones adecuadas de cara al estudio y al aprendizaje.

Tabla 2. Frecuencia, porcentaje, media y desviación típica de los enfoques de aprendizaje

	Frecuencia	Porcentaje
SA	15	5.36
DA	113	40.36
AA	152	54.28
Total	280	100.00
	Media	Desviación típica
SA	31.13	4.76
DA	39.03	6.27
AA	38.88	6.58

Igualmente, se observa que las medias más altas son las del enfoque profundo (39.03) y las de alto rendimiento (38.88), por lo que el grado de afianzamiento de los enfoques es mayor que en el enfoque superficial, es decir, el estudiante que emplea un enfoque (predominantemente) profundo lo hace con mayor intensidad y convicción que el que emplea un enfoque superficial, utilizando con más intensidad las estrategias y motivaciones profundas o de alto rendimiento que las superficiales.

Al analizar los enfoques de aprendizaje en función del sexo (Tabla 3), se observa que el valor medio más alto es el de enfoque profundo

correspondiente al sexo masculino (39.64), muy seguido del enfoque de alto rendimiento para ese mismo sexo (39.63). Los valores medios obtenidos por el grupo de estudiantes de sexo femenino respecto a esos dos enfoques también son muy similares (39.41 para el enfoque profundo y 38.86 para el enfoque de alto rendimiento). Los valores medios del enfoque superficial se encuentran muy igualados para ambos sexos, presentando el sexo femenino una puntuación media ligeramente inferior (31.49), lo cual indica que las chicas son ligeramente menos superficiales que los chicos.

Tabla 3. Frecuencia, porcentaje, media y desviación típica de los enfoques de aprendizaje en función del sexo

Frecuencia/Porcentaje				
Sexo	N	SA	DA	AA
Masculino	134	6/4.48	47/35.07	81/60.45
Femenino	146	9/6.16	66/45.21	71/48.63
Media/Desviación típica				
Sexo	N	SA	DA	AA
Masculino	134	31.63/4.86	39.64/6.33	39.63/6.80
Femenino	146	31.49/4.68	39.41/6.18	38.86/6.52

A nivel porcentual se puede observar que predomina el enfoque de alto rendimiento (60.45%), seguido del profundo (35.07%) y del enfoque superficial (4.48%) para los chicos. Para las chicas, al igual que para los chicos, destaca el enfoque de alto rendimiento (48.63%), seguido del profundo (45.21%), y en menor medida, del superficial (6.16%).

Si se comparan los resultados de ambos sexos, se puede afirmar que los chicos son levemente más competitivos que las chicas, pues obtienen una puntuación mayor en el enfoque de alto rendimiento (60.45% frente a 48.63%), mientras que las chicas alcanzan valores más altos para el enfoque profundo que los chicos (45.21% frente a 35.07%).

Si se analizan los enfoques de aprendizaje en función del curso (Tabla 4), se observa que para los estudiantes de quinto, la media más alta es la del

enfoque profundo (40.62), siendo éste el más afianzado, seguido del enfoque de alto rendimiento (39.35) y el enfoque superficial (32.01).

Tabla 4. Frecuencia, porcentaje, media y desviación típica de los enfoques de aprendizaje en función del curso

Global		Frecuencia/Porcentaje		
Curso	N	SA	DA	AA
Quinto	138	7/5.07	65/47.10	66/47.83
Sexto	142	8/5.63	48/33.80	86/60.57
Global		Media/Desviación típica		
Curso	N	SA	DA	AA
Quinto	138	32.01/4.54	40.62/5.13	39.35/5.81
Sexto	142	30.22/4.89	38.38/7.07	39.14/7.42

En cambio, para sexto curso, la media más alta es la de alto rendimiento (39.14), seguida de la media de enfoque profundo (38.38). Los valores medios más bajos son los obtenidos por los estudiantes que emplean predominantemente el enfoque superficial (30.22).

Por tanto, si comparamos los datos de los estudiantes de estos dos cursos, apreciamos que los alumnos de quinto tienen más afianzados todos los enfoques que los alumnos de sexto.

Se aprecia que en quinto, sólo el 5.07% de los alumnos, emplea un enfoque superficial, mientras que el 47.83%, utiliza un enfoque de alto rendimiento y el 47.10%, adopta un enfoque profundo.

Por otro lado, el enfoque más afianzado para los alumnos de sexto es también el de alto rendimiento (60.57%), seguido del profundo (33.80%), y con una diferencia significativa respecto al enfoque superficial (5.63%).

Estos datos muestran que los alumnos de quinto hacen mayor uso del enfoque profundo respecto a los de sexto, utilizando éstos últimos en mayor medida el enfoque de alto rendimiento.

En el *segundo objetivo* se ha analizado la congruencia entre los motivos y las estrategias que configuran los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de

último ciclo de Educación Primaria. Para ello se comparan las correlaciones entre las subescalas (motivo y estrategias) de cada uno de los enfoques de aprendizaje (Tabla 5).

Tabla 5. Congruencia entre las subescalas de los enfoques de aprendizaje

Correlaciones

	SS	SM	DS	DM	AS	AM
SS	1					
SM	-.041	1				
DS	-.008	.327**	1			
DM	-.251**	.306**	.498**	1		
AS	.038	.155	.555**	.498**	1	
AM	-.229**	.390**	.519**	.739**	.574**	1

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral)

Como se observa en la tabla 5, la escala más consistente corresponde al enfoque de alto rendimiento (0.574), seguido del enfoque profundo (0.498), siendo la escala menos consistente la superficial (-0.041).

La correlación más elevada se da entre las subescalas motivación profunda y motivación de alto rendimiento (0.739) y entre las subescalas estrategias profundas y estrategias de alto rendimiento (0.555) y motivación de alto rendimiento y estrategias profundas (0.519), existe una correlación media.

Discusión y conclusiones

Coincidiendo con los resultados obtenidos en un estudio previo realizado por Maquilón y Hernández-Pina (2011), a nivel global el alumnado de Educación Primaria participante en esta investigación se caracteriza por emplear predominantemente un enfoque de aprendizaje de profundo, seguido del enfoque alto rendimiento y en una proporción muy baja el enfoque superficial.

Aproximadamente el 95% del alumnado afirma conocer y utilizar estrategias y motivaciones adecuadas de cara al estudio y al aprendizaje, es decir, el estudiante que emplea un enfoque predominantemente profundo lo hace con mayor intensidad y convicción que el que emplea un enfoque superficial, utilizando con más intensidad las estrategias y motivaciones profundas o de alto rendimiento que las superficiales, aunque estos datos entran en conflicto con los resultados académicos de los estudiantes ya que el profesorado mostró su sorpresa al conocer los resultados del presente estudio.

Tanto chicos como chicas presentan valores medios muy similares en la utilización de los enfoques de aprendizaje, siendo el más utilizado el enfoque profundo, muy seguido del enfoque de alto rendimiento y en menor medida el enfoque superficial. El grupo de chicas ha obtenido una puntuación media en el enfoque superficial ligeramente inferior al de los chicos. En términos de porcentajes, para ambos sexos, coinciden en el predominio del enfoque de alto rendimiento, seguido del profundo y en menor medida, del superficial.

Respecto a las diferencias entre ambos sexos destacar que los chicos son más competitivos que las chicas pues hacen mayor uso que éstas del enfoque de alto rendimiento, mientras que las chicas utilizan más el enfoque profundo que los chicos.

En relación al curso académico, se observa que son los alumnos de menor edad, de quinto curso, son los que tienen más afianzados los enfoques de aprendizaje, siendo el enfoque profundo más utilizado por el alumnado de quinto que por el de sexto curso. Entre el alumnado de sexto aumenta la competitividad, pues utilizan en mayor medida el enfoque de alto rendimiento, probablemente porque al encontrarse en el último curso de la etapa de Educación Primaria, desean obtener las máximas calificaciones, antes de acceder a la Educación Secundaria Obligatoria.

Respecto a la congruencia entre los enfoques de aprendizaje, las motivaciones y las estrategias empleadas por el alumnado de último ciclo de Educación Primaria, las subescalas motivación profunda y motivación de alto rendimiento son las más elevadas, seguidas de las subescalas estrategias profundas y estrategias de alto rendimiento y de la motivación de alto rendimiento y

estrategias profundas. En cuanto a las correlaciones entre los enfoques de aprendizaje, las motivaciones y las estrategias, las subescalas motivación profunda y motivación de alto rendimiento son las más elevadas, seguidas de las subescalas estrategias profundas y estrategias de alto rendimiento, ocupando el último lugar la motivación de alto rendimiento y estrategias profundas.

En base a los resultados obtenidos podemos concluir que los enfoques de aprendizaje se encuentran consolidados en el alumnado de último ciclo de Educación Primaria. Consideramos que los estudiantes a lo largo del proceso de formación en Educación Primaria ha ido adquiriendo y afianzando habilidades y destrezas de estudio, y que éstas serán empleadas posteriormente en Educación Secundaria, Bachillerato y Educación Superior. Por lo que profundizar en las estrategias de aprendizaje y en las motivaciones del alumnado, puede ser determinante para mejorar la calidad de la educación y reducir el fracaso escolar, ya que su futuro académico va a depender de las habilidades y destrezas necesarias, adquiridas en el proceso de aprendizaje

Referencias bibliográficas

- Biggs, J.B. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-394.
- Biggs, J.B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research and Development*, 8(1), 7-25.
- Hernández Pina, F., García Sanz, M.P., Martínez Clares, P., Hervás Avilés, R.M., & Maquilón Sánchez, J.J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 487-510.
- Hernández-Pina, F. (1993). Concepciones en el estudio de los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 22, 117-150.

- Kember, D. & Gow, L. (1989). A model of student approaches to learning encompassing ways to influence and change approaches. *Instructional Science*, 18, 263-288.
- Maquilón-Sánchez, J.J., García-Sanz, M.P., Monroy Hernández, F. & Martínez Juárez, M. (2010, August). Evaluation of motives and learning strategies of primary education students. Paper presented at the *European Conference on Educational Research*, 2010, Helsinki, Finland.
- Maquilón, J.J. & Hernández-Cantero, M.C. (2008). *Diseño, Validación y aplicación de un cuestionario para identificar los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Educación Primaria en Murcia*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Maquilón, J.J. & Hernández-Pina, F. (2011). Identificación de las características del aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria con el cuestionario CEAPS. *Anales de Psicología*, 27(1), 126-134.
- Monroy, F. (2013). Enfoques de Enseñanza y de Aprendizaje de los estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Murcia: Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
- O'Neil, M.J., & Child, D. (1984). Biggs' SPQ: A British study of its internal structure. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 228-234.
- Watkins, D. (1988). The motive/strategy model of learning processes: Some empirical findings. *Instructional Science* 17, 159-168.

RENDIMIENTO ACADÉMICO, CANSANCIO EMOCIONAL Y BURNOUT EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Elena Cuevas Caravaca

(Universidad Católica San Antonio)

Introducción

En las instituciones educativas de nivel superior, los alumnos que comienzan el estudio de una carrera o postgrado se enfrentan de manera cotidiana a una serie de responsabilidades, requerimientos, presiones y sobrecargas propias de la labor académica (exámenes, trabajos individuales y en grupo, exposiciones en el aula, prácticas externas, largas jornadas escolares, etc.) que pueden suponer para algunos una fuente de estrés y malestar (Caballero, Abelló y Palacio, 2007; Garcés, 1995). Cuando estas situaciones son prolongadas y frecuentes pueden conducir al síndrome de *burnout*, caracterizado por la presencia de tres dimensiones claves: un agotamiento físico y mental extenuante, un sentimiento de cinismo y desapego por el trabajo, y una sensación de ineficacia y falta de logros (Maslach, 2009). El *burnout* comienza a estudiarse a mediados de los años 70 en el contexto laboral y a partir de los años 90 se amplía su estudio a la población de estudiantes universitarios en sus procesos académicos, comenzando a hablarse entonces de *burnout* estudiantil o *burnout* académico (Caballero, Hederich y Palacio, 2010; Michie, Glachan y Bray, 2011).

La investigación empírica sobre este fenómeno revela que, en efecto, los estudiantes también pueden “quemarse” por sus estudios, mostrando niveles de las tres dimensiones del síndrome (agotamiento, cinismo y falta de eficacia) respecto a sus actividades académicas (Martínez y Salanova, 2003; Marques-Pinto, Martínez y López da Silva, 2001; Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R., 2005). Se ha comprobado la existencia de un porcentaje importante de alumnos que reflejan agotamiento por las exigencias del estudio además de actitudes de desinterés, distanciamiento, autosabotaje frente a las

actividades académicas y dudas acerca del valor del estudio (cinismo), y sentimiento de ineficacia o incompetencia como estudiantes (autoeficacia) (Martínez y Salanova, 2003; Bresó, Llorens y Salanova, 2005; Bresó y Salanova, 2005).

Concretamente, el cansancio emocional es el componente del *burnout* que provoca distanciamiento emocional y cognitivo respecto al propio trabajo, pérdida de la energía física y psicológica, presumiblemente como un modo de afrontar su sobrecarga (Maslach, 2003). El cansancio emocional en los estudiantes influye en las expectativas de éxito de forma negativa, produciendo tendencia al abandono, bajas expectativas de finalizar los estudios y poca preparación para el posterior mundo laboral (González y Landero, 2007; Martínez y Marques, 2005; Salanova, Bresó, y Schaufeli, 2005). Este cansancio y el estrés afectan negativamente al bienestar psicológico del estudiante y a su proceso de aprendizaje (Martín, 2007; Struthers, Perry y Menec, 2000); dificultan procesos cognitivos elementales como la atención y la concentración y, a su vez, favorecen la disminución e incluso abandono de conductas adaptativas como la dedicación al estudio y la asistencia a clases (Caballero, Abello y Palacios, 2007; Cabanach, Fariña, Freire, González, y Ferradás, 2013; Lumley y Provenzano, 2003).

Está empíricamente demostrado que el colectivo concreto de estudiantes y profesionales de la enseñanza cuenta con múltiples variables que hacen de él un colectivo con alto riesgo de sufrir síndrome de *burnout* (Figueiredo, Gil-Monte, Ribeiro, Grau, 2013; Herruzco y Moriana, 2004; Latorre y Sáez, 2009; Llorens, Salanova y García-Renedo, 2003). Por un lado se trata de una profesión que exige entrega, implicación, idealismo, servicio a los demás y una personalidad con un alto grado de autoexigencia y con gran tendencia a implicarse en el trabajo (Bittar, 2008). Por otro lado, los recortes financieros que se están llevando a cabo en la actualidad en el sector educación conforman un futuro laboral muy limitado que va a someter a estos alumnos a una alta competitividad (Manzano, 2004); y la incertidumbre profesional y económica que se genera puede resultar una fuente de ansiedad y estrés añadida.

Sin embargo, aun siendo los profesionales y pre-profesionales de la enseñanza grandes afectados por el síndrome de *burnout*, y a pesar de su considerable y

demostrada incidencia sobre el bienestar y la salud, la atención que se ha prestado a su investigación en estudiantes de los grados en Educación ha sido insólitamente escasa. Resulta, por tanto, cardinal investigar la prevalencia de este problema y las variables relacionadas con su aparición y desarrollo en pro de una identificación temprana del síndrome y de la planificación de las distintas posibilidades de intervención preventiva (tanto individuales como organizacionales o una combinación de ambas), orientada a reducir el riesgo de presentar problemas que afecten al nivel de desempeño académico de los universitarios y a su calidad de vida.

El objetivo de la presente investigación persigue analizar, para una muestra de estudiantes universitarios de Grado en Educación Primaria, la relación entre la dedicación al estudio y resultados académicos, con sus niveles de burnout y cansancio emocional.

Metodología

Participantes

La muestra se compone de 167 estudiantes universitarios, alumnos de Grado en Educación Primaria de todos los cursos y de ambos sexos. Concretamente participaron en el estudio 63 varones (37.7%) y 104 mujeres (62.3%). La edad de los sujetos oscila entre los 18 y los 40 años, siendo la edad media de 22.24 años con una desviación típica de 4.587.

Procedimiento

Los estudiantes fueron invitados libremente a participar de la investigación, se les informó de los fines de la misma y a todos aquellos que accedieron a formar parte de la muestra se les solicitó la firma de un consentimiento informado. Tras asegurar a todos los individuos participantes el anonimato y la confidencialidad de los datos que se aportaran, se les distribuyó -siempre en presencia de los investigadores- los distintos instrumentos de medida para su cumplimentación individual. Esto se llevó a cabo dentro de la institución universitaria (antes o al finalizar una clase) y el tiempo medio de cumplimentación fue de 30 minutos aproximadamente. Los distintos

instrumentos utilizados fueron aplicados sin realizar modificaciones de las versiones originales.

Instrumentos

Maslach Burnout Inventory - Student Survey (MBI-SS). Versión para la utilización con estudiantes de Schaufeli, Martínez, Marques, Salanova y Bakker (2002). El instrumento consta de 15 ítems que se agrupan en tres subescalas: *agotamiento emocional* por las demandas del estudio, *cinismo* (desinterés y dudas acerca del valor del estudio) y *eficacia* percibida como estudiantes (componente autoevaluativo que se refiere a los sentimientos de competencia, alcance de logros y productividad). La escala de respuesta es tipo Likert con 7 opciones de respuestas que oscilan entre (0) nunca/ninguna vez y (6) siempre/todos los días.

Escala de Cansancio Emocional (ECE) para estudiantes universitarios de Ramos, Manga y Morán (2005). Los ítems están basados en los de la escala de cansancio emocional del MBI, como también en ítems incluidos en concepto de *burnout* de Freudenberg. A esta base se añaden ítems especialmente diseñados para evaluar el cansancio o desgaste emocional de los estudiantes universitarios, derivado del nivel de exigencia y de esfuerzo por superar los estudios. Consta de 10 ítems que puntúan de 1 (nunca o raras veces) a 5 (siempre o casi siempre), considerando los 12 últimos meses de vida estudiantil.

Datos sociodemográficos y académicos: A la hora de registrar estos datos empleamos un cuestionario *ad hoc*, en el cual se recogen:

- Titulación y curso académico.
- Horas de estudio (de media) semanales.
- Variables sociodemográficas (sexo, edad y estado civil, número de hijos, ocupación y horas de trabajo).
- Nota media del curso anterior.

Análisis estadístico

Partiendo de los objetivos propuestos, para obtener y analizar los resultados se ha empleado el programa estadístico SPSS 19.0., y se han llevado a cabo varios tipos de análisis de datos descriptivos e inferenciales, concretamente:

Análisis descriptivos básicos (medidas de tendencia central y dispersión, y tablas de contingencia, análisis de distribución de frecuencias univariadas y bivariadas) a fin de conocer las características de la muestra. Análisis de correlación, mediante el coeficiente de Pearson, con el fin de comprobar la variación común entre las distintas escalas psicológicas, y entre las mismas y distintas variables sociodemográficas. También se emplearon análisis de varianza (ANOVA), con comparaciones *post hoc*, y Prueba t de Student de contraste de igualdad de medias para muestras independientes, para comprobar las posibles diferencias de todos los grupos en las escalas de los cuestionarios de evaluación.

Resultados

En primer lugar se realiza un análisis de correlaciones (Pearson) entre las escalas de los cuestionarios. Se registraron diferentes correlaciones estadísticamente significativas, como se aprecia en la Tabla 1. Concretamente, entre Agotamiento Emocional y Cinismo ($r = .545$; $p = .000$), Agotamiento Emocional y Eficacia ($r = -.250$; $p = .001$), Agotamiento Emocional y Cansancio Emocional ($r = .494$; $p = .000$), entre Cinismo y Eficacia ($r = -.403$; $p = .000$), Cinismo y Cansancio Emocional ($r = .184$; $p = .017$), Cinismo y horas de estudio ($r = -.165$; $p = .033$), entre Eficacia y horas de estudio ($r = .248$; $p = .001$), y entre Cansancio Emocional y horas de estudio ($r = .207$; $p = .007$).

Por otra parte, en el análisis por sexos (Tabla 2) son encontradas diferencias estadísticamente significativas entre los promedios de varias escalas. En Cinismo ($t_{165} = 3.630$; $p = .000$), los hombres presentan una media superior ($M = 6.21$; $D.T. = 4.860$) que las mujeres. Mientras, por el contrario, las mujeres presentan un promedio significativamente superior que los hombres en Eficacia ($t_{165} = -7.764$; $p = .000$), Cansancio Emocional ($t_{165} = 2.261$; $p = .025$) y horas de estudio dedicadas ($t_{165} = -2.564$; $p = .011$).

Tabla 1. Correlaciones entre escalas del MBI-SS, ECE y horas de estudio

	1.	2.	3.	4.	5.
1. Agotamiento Emocional	1				
2. Cinismo	.545**	1			
3. Eficacia	-.250**	-.403**	1		
4. Cansancio Emocional	.494**	.184*	.080	1	
5. Horas de estudio	.070	-.165*	.248**	.207**	1

* $p < .05$; ** $p < .01$; N= 167

Tabla 2. Prueba T: diferencias de medias por sexos

	Hombres		Mujeres		g/= 165
	(n = 63)		(n = 104)		
	Media	D.T.	Media	D.T.	t
Agotamiento Emocional	10.32	6.475	8.69	5.057	1.807
Cinismo	6.21	4.860	3.75	3.816	3.630**
Eficacia	21.43	5.494	27.72	4.808	-7.764**
Cansancio Emocional	21.22	7.583	24.00	7.760	-2.261**
Horas de estudio	5.289	5.9927	7.688	5.776	-2.564*

* $p < .05$; ** $p < .01$

Conformados tres grupos de estudiantes a partir de su rendimiento académico (bajo, medio y alto), son halladas diferencias estadísticamente significativas en dos escalas (Tabla 3). En Eficacia ($F_{(2,164)} = 13.688$; $p = <.01$) el grupo de estudiantes con rendimiento medio y alto se diferencian del grupo bajo. En horas de estudio dedicadas ($F_{(2,164)} = 8.046$; $p = <.01$) los alumnos con alto rendimiento se diferencian de los otros dos grupos, presentando un promedio de 11.3 horas ($D.T. = 8.879$).

Tabla 3. ANOVA: diferencias de medias por grupos rendimiento

	Grupos de rendimiento			F
	Bajo	Medio	Alto	
	(n = 61)	(n = 84)	(n = 22)	
	Media ± D.T.	Media ± D.T.	Media ± D.T.	
Agotamiento Emocional	10.62 ± 5.577	8.56 ± 5.738	8.50 ± 5.217	2.647
Cinismo	5.25 ± 4.512	4.20 ± 4.219	4.91 ± 4.689	1.034
Eficacia	22.54 ± 6.217	26.54 ± 5.145	28.59 ± 4.677	13.688**
Cansancio Emocional	23.93 ± 8.146	22.48 ± 7.809	22.05 ± 6.658	.789
Horas de estudio	5.78 ± 4.110	6.324 ± 5.727	11.30 ± 8.798	8.046**

**p < .01

Discusión y conclusiones

En el presente estudio el objetivo ha sido analizar la relación entre la dedicación al estudio, el rendimiento académico y los niveles de burnout y cansancio emocional en una muestra de estudiantes universitarios de Grado en Educación Primaria.

En concordancia con investigaciones anteriores, los resultados muestran que las tres dimensiones que conforman el síndrome de *burnout* académico (agotamiento, cinismo y eficacia) correlacionan entre sí (Schaufeli et al., 2002). Lo hacen en sentido positivo Agotamiento Emocional y Cinismo, y siempre en sentido negativo entre éstas y Eficacia, de modo que aquellos estudiantes que se perciben más competentes y productivos sienten menor agotamiento emocional y valoran mejor y se interesan más por los estudios que realizan.

Así mismo, estas dimensiones del burnout correlacionan con el Cansancio Emocional –evaluado mediante la Escala de Cansancio Emocional (ECE) para estudiantes universitarios-, y con las horas semanales que de su tiempo libre dedican de media al estudio los sujetos de la muestra. Aquellos alumnos que dedican más tiempo al estudio son menos cínicos respecto del valor del mismo

y se sienten más eficaces pero, al mismo tiempo, más cansados emocionalmente. Este Cansancio Emocional correlaciona significativa y razonablemente con el Agotamiento Emocional de la escala MBI-SS, y también lo hace, aunque en menor grado, con la escala Cinismo.

Al contrario que en otros estudios (Martin, 2007; Ramos, Manga y Morán, 2005) no se encuentran diferencias significativas en ninguna de las variables evaluadas en función de la edad de los sujetos pero sí en función de su género. Los estudiantes varones son los que obtienen puntuaciones más elevadas en la escala de *burnout* Cinismo, coincidiendo con los hallazgos de investigaciones anteriores sobre *burnout* en universitarios (Martínez y Marqués, 2005), y dedican una cantidad inferior de horas semanales al estudio que las mujeres. Ellas estudian más tiempo (una media de 7.7 horas semanales frente a las 5.2 de los varones), y su Eficacia percibida es significativamente superior, considerándose por tanto más competentes. Congruentemente con las correlaciones ya mencionadas entre las variables, son las alumnas las que muestran mayores niveles de Cansancio Emocional. Con todo, aunque las mujeres de esta muestra puntúan más alto que los varones en Eficacia y Cansancio, la realidad es que los resultados académicos de ambos sexos no presentan diferencias significativas.

En función del rendimiento académico de estos estudiantes (diferenciado en bajo, medio y alto) también se encuentran importantes diferencias significativas en algunas escalas. Se comprueba que aquellos que obtienen calificaciones más altas son los que más horas dedican al estudio (una media de 11.3 horas semanales de media frente a las 5.7 del grupo de rendimiento bajo). La Eficacia percibida por los alumnos de alto y medio rendimiento es significativamente mayor ($F_{(2,164)} = 13.688; p = <.01$) que los del grupo bajo.

Consideramos que la importancia de estos resultados reside en subrayar la irrecusable magnitud del problema, tanto de los niveles de *burnout* y cansancio emocional de los estudiantes de Educación Primaria como del impacto que esto conlleva en sus resultados académicos y en su dedicación al estudio. Resulta cardinal dotar al alumno de los recursos necesarios para enfrentarse a las exigencias de este nivel educativo y para el logro de sus objetivos académicos, sin que ello les suponga un aumento de su cansancio emocional.

En sentido opuesto, será necesario intervenir sobre los grupos de rendimiento inferior no sólo para persuadirles de aumentar sus horas de estudio, sino para evitar sentimientos de ineficacia que repercutan en su autoconcepto académico, su motivación y, por ende, en su rendimiento futuro. Teniendo en cuenta la situación actual en la que se encuentra el mercado laboral de la profesión docente y las características y demandas de este tipo de trabajo, es preciso asegurarse de que los estudiantes cuenten en el futuro con las estrategias esenciales para afrontarlas.

Sería recomendable el establecimiento de estrategias educativas y de apoyo en aquellos casos donde se detecte especial vulnerabilidad hacia la sintomatología del burnout (así como hacia problemas de ansiedad, depresión y estrés), reduciendo el riesgo de presentar síntomas que afecten al nivel de desempeño académico del estudiante y a su calidad de vida, disminuyendo también otras posibles conductas de riesgo para la salud como el consumo de tabaco o alcohol, o las conductas alimentarias desadaptativas que se les asocian (Carlotto, Cámara, y Borges, 2005).

Para futuras investigaciones se recomienda analizar las características personales de los estudiantes de Educación Primaria, la posible presencia de comorbilidad de problemas psicológicos, y las estrategias de afrontamiento con que cuentan estos alumnos para enfrentarse a las situaciones estresantes. Sería interesante ampliar el estudio al Grado en Educación Infantil y establecer una comparación de los resultados obtenidos en las distintas variables mencionadas.

Por último, se necesita más investigación sobre moderadores potenciales de los recursos personales, la superación, el agotamiento y el compromiso con los estudios (por ejemplo: el apoyo familiar y social puede mediar de manera diferente en los estudiantes de primera generación que en los estudiantes con padres que poseen títulos universitarios; la fuente de financiación de los estudios puede suponer un estresor o presión para el estudiante, bien por la deuda creada para con otro como por la necesidad de compaginar los estudios con otro empleo para costearlos personalmente).

Un conocimiento más profundo de los antecedentes y variables facilitadoras del *burnout* y de los obstáculos para el trabajo del estudiante universitario ayudará a una mejor comprensión del problema y a la aproximación a una intervención más eficaz.

Referencias bibliográficas

Bittar, M.C. (2008). *Investigación sobre burnout y estilos de personalidad en estudiantes universitarios*. Universidad de Mendoza.

Bresó, E. y Salanova, M., (2005). Efectos significativos del uso de las creencias de ineficacia como componente del burnout académico en estudiantes universitarios. *Jornades de Foment de la Investigació*. Disponible en: www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi8/psi/32.pdf.

Bresó, E., Llorens S. y Salanova, M., (2005). Creencias de eficacia académica y engagement en estudiantes universitarios. *Jornades de Foment de la Investigació*. Disponible en: www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi9/psi/6.pdf.

Bresó, E., Salanova, M. y Schaufeli, W.B. (2007). In search of the 'third dimension' of burnout. Efficacy or Inefficacy?. *Applied Psychology: An International Review*, 56 (3), 460-478.

Caballero, C., Abello, R. y Palacios, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25 (2), 98-111.

Caballero, C.C., Hederich, C. y Palacio, J.E. (2010). El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42 (1), 131-146.

Cabanach, R., Fariña, F., Freire, C., González, P. y Ferradás, M.M. (2013). European Diferencias en el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios hombres y mujeres. *Journal of Education and Psychology*, 6 (1), 19-32.

- Carlotto, M.S., Gonçalves, S. y Brazil, A.M. (2005). Predictores del Síndrome de Burnout en estudiantes de un curso técnico de enfermería. *Diversitas*, 1 (2), 195-205.
- Figueiredo, H., Gil Monte, P., Ribeiro, B: y Grau, E. (2013). Influence of a cognitive behavioural training program on health: a study among primary teachers. *Revista de psicodidáctica*, 18 (2), 343-356.
- Garcés de los Fayos, E. (1995). Burnout en niños y adolescentes: Un nuevo síndrome en psicopatología infantil. *Psicothema*, 7 (1), 33-40.
- González, M. T. y Landero, R. (2007). Escala de cansancio emocional (ECE) para estudiantes universitarios: Propiedades psicométricas en una muestra de México. *Anales de psicología*, 23, 253-257.
- Guarino, L., Gavidia, I., Antor, M. y Caballero, H. (2000). Estrés, salud mental y cambios inmunológicos en estudiantes universitarios. *Psicología Conductual*, 8, 57-71.
- Herruzo, J., Moriana, J.A. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International journal of clinical and health psychology*, 4 (3), 597-621.
- Latorre, I. y Sáez, J. (2009). ¿Cuál es el perfil epidemiológico de padecer burnout en profesores no universitarios de la región de Murcia?. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado (REIFOP)*, 12 (1), 77-83. Enlace web: <http://www.aufop.com>.
- Llorens, S., Salanova, M., y García-Renedo, M. (2003). ¿Por qué se están "quemando" los profesores?. *Prevención, trabajo y salud: Revista del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo*, 28, 16-24.
- Lumley, M.A. y Provenzano, K.M. (2003). Stress management through written emotional disclosure improves academic performance among college students with physical symptoms. *Journal of Educational Psychology*, 95 (3), 641-649.

- Manzano, G. (2004). Perfil de los estudiantes comprometidos con sus estudios: influencia del burnout y el engagement. *Anuario de Psicología*, 35 (3), 399-415.
- Marques-Pinto, A.; Martinez, J. M. y López Da Silva, A. (2001). Burnout and Engagement in Spanish and Portuguese Students: A Comparative Study. *The Tenth European Congress on Work and Organizational Psychology*.
- Martin, I. M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología Colegio Oficial de Psicología*, 25, 87-99.
- Martínez, I. y Marques, A. (2005). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal y su relación con variables académicas. *Aletheia*, 21, 21-30.
- Martínez, I. y Salanova, M. (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, 3 (3b), 361-384.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 189-192.
- Maslach, C. (2009). Comprendiendo el Burnout. *Ciencia y Trabajo*, 11 (32), 37-43.
- Michie, F., Glachan, M. y Bray, D. (2011). An evaluation of factors influencing the academic self-concept, self-esteem and academic stress for direct and re-entry students in Higher Education. *Educational Psychology*, 21, 455-72.
- Ramos, F. Manga, D. y Moran, C. (2005). Escala de Cansancio Emocional (ECE) para estudiantes universitarios: Propiedades psicométricas y asociación. *Interpsiquis*. Disponible en: <http://www.psiquiatria.com>
- Salanova, M., Bresó, E. y Schaufeli, W. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y estrés*, 11, 215-231.

- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: Facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico, *Anales de Psicología*, 21 (1), 170-180.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. Maslach, C. y Jackson, S. E. (1996). Maslach Burnout Inventory-General Survey. In C. Maslach, S.E. Jackson y M. P. Leiter, *The Maslach Burnout Inventory – Test manual* (3rd ed.) (pp. 19-26) Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Schaufeli, W., Martinez, I., Marques-Pinto, A., Salanova, M. y Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A crossnational study. *Journal of Cross - Cultural Psychology*, 33 (5), 464.
- Schaufeli, W.B. y Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Coping y Stress*, 20, 177-196.
- Struthers, C.W., Perry, R.P. y Menec, V.H. (2000). An examination of the relationships among academic stress, coping motivation and performance in college. *Research on Higher Education*, 41, 581-592.

CONSIDERACIONES SOBRE LA PIZARRA DIGITAL INTERACTIVA EN EL AULA DE MÚSICA: LA REALIDAD EDUCATIVA ACTUAL EN LA CIUDAD DE VALENCIA

Ana María Botella Nicolás, Rafael Fernández Maximiano, Miriam Yeves Moya
(Universitat de València)

Introducción

El presente trabajo expone la situación actual sobre las posibilidades y aplicaciones de la Pizarra Digital Interactiva (PDI) en el aula de música en dos centros de la Comunidad Valenciana desde un punto de vista crítico. Este proceso investigador supone la necesidad de reflexión con respecto a la indispensable respuesta del sistema educativo a las demandas sociales así como a la imprescindible formación permanente en la labor docente.

Es un hecho que en la sociedad que nos encontramos inmersos se hace necesario el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) siendo además esta situación una de las causas que ha provocado el replanteamiento del proceso de enseñanza aprendizaje. De este modo, se ha confirmado la necesidad de que los alumnos desarrollen entre una serie de competencias básicas la denominada *Tratamiento de la Información y Competencia Digital*, por lo que un tema claramente abordable en relación con el aula de música es la importancia del uso de la pizarra digital en dicho espacio. Todo ello considerándolo siempre desde un punto de vista crítico y valorando los posibles inconvenientes que puedan surgir.

Hasta hace algunos años el objetivo formativo y socializador tanto de las familias como de los centros educativos estaba más que asumido. En cambio, una serie de revoluciones en los diferentes ámbitos (económico, político, social, agrario, tecnológico...) han dado como resultado una sociedad en la que la tecnología impera en todos los aspectos de la vida, lo que provoca, a su vez, un cuestionamiento continuo de esa función inicial (socializadora y formativa). De hecho, la aparición de las tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) fue tan revolucionaria que desde la década de los noventa pasamos a ser considerados la sociedad de la información.

Es importante destacar a qué nos referimos cuando hablamos de las TIC. Según Cabero (1998, p. 198):

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son un conjunto de servicios, redes, software y dispositivos que tienen como fin la mejora de la calidad de vida de las personas dentro de un entorno, y que se integran a un sistema de información interconectado y complementario. En líneas generales podríamos decir que las nuevas tecnologías de la información y comunicación son las que giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran, no sólo de forma aislada, sino lo que es más

significativo de manera interactiva e interconexiónadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas.

Si bien este dato es importante, lo es aún más la aplicación de las TIC en el ámbito de la educación, lo que podemos denominar como tecnología educativa (TE), a la que Cabero (1999, p. 18) se refiere como:

Disciplina de la didáctica y organización escolar que ha sido definida de diversas formas, desde una concepción simple que la asemeja con la mera incorporación de medios audiovisuales a la enseñanza, hasta posiciones globales que la asemejan con el diseño global de la instrucción.

De lo que no hay ninguna duda es de que “la educación debe ajustarse y dar respuestas a las necesidades de cambio de la sociedad” (Fernández, 2010, p. 1). Por ello, la formación en los contextos formales como ocurre en el caso de los centros educativos, no puede desvincularse del uso de las TIC, ya que cada vez son más útiles para el alumnado. Es decir, será necesaria una alfabetización digital tanto en el caso de los docentes (durante su formación) como en el alumnado (por parte de los maestros, previamente formados). De ahí radica, además, la importancia del desarrollo tecnología educativa.

Por si esta razón no fuese suficiente, Marín (2009, p. 57) destaca diversas potencialidades que sirven como motivos de incorporación de las TIC en el aula:

- a) Motivación y estimulación en el aprendizaje.
- b) Flexibilidad para satisfacer necesidades, intereses y capacidades individuales.
- c) Reducción del riesgo de fracaso en la formación. Los alumnos con dificultades de aprendizaje pueden sentirse alentados con el uso de las TIC, ya que favorece la consecución de buenos resultados.
- d) Acceso inmediato a una fuente más rica de información.
- e) Permiten el pensamiento sistémico sin abandonar la capacidad de análisis.
- f) Adaptación a la diversidad. Las TIC pueden compensar las dificultades de comunicación y aprendizaje en usuarios con discapacidades físicas.
- g) Visión actual sobre metodologías y estrategias de aprendizaje.
- h) Potencial para un trabajo efectivo.
- i) Ahorro de tiempo y dinero.

Sin embargo, cabría tener en cuenta también las preocupaciones con respecto al desarrollo de las TIC en el sistema educativo (SE) actual. En primer lugar, la necesidad de un cambio en el SE, un cambio de perspectiva, en el que lo importante ya no es la trasmisión de conocimientos certeros y absolutos, pues éstos son accesibles a toda la información con un simple click. Ahora lo trascendente es desarrollar en los alumnos capacidades necesarias para poder “sobrevivir” en esta nueva sociedad, es decir, las llamadas competencias básicas. Si cambia la finalidad educativa, evidentemente se requerirá de modificaciones en la formación docente,

sobre todo en lo que a las TE se refiere. Ahora con más motivo, el maestro deberá formarse permanentemente para asegurar una labor docente de calidad, una formación en dos dimensiones: tecnológica y, además, humanista. En definitiva, se exigen nuevas destrezas, un nuevo sistema educativo y una lucha constante para que todos puedan acceder a estas condiciones.

El aula de música, desde siempre, ha requerido el uso de diferentes tecnologías: equipos de música, reproductores de vídeo, teclados, grabadoras... Sin embargo, con el tiempo, han aparecido otras tecnologías modernas que son importantes en la evolución de la música y su didáctica. Se trata de programas que permiten la producción y tratamiento de contenidos musicales en el aula por parte del profesorado (aparatos electrónicos, edición de partituras, grabación de sonido, creación de acompañamientos melódicos, organización y tratamiento de los recursos musicales en el aula de música), la creación y búsqueda de contenidos, recursos musicales, espacios para compartir con los alumnos mediante Internet, o incluso la utilización de redes sociales y de profesores en el aula de educación musical. Uno de estos recursos es la Pizarra Digital Interactiva (PDI). En palabras de Torres (2011, p. 1):

Una pizarra digital interactiva (PDI) es un sistema tecnológico integrado por un ordenador (con conexión a Internet), un proyector y una gran superficie táctil sobre la cual se proyecta la imagen que habitualmente aparece en la pantalla del ordenador. La intención de estos elementos es que el ordenador pueda manejarse utilizando la mano o algún puntero a través de la superficie táctil sobre la que se proyecta la imagen.

Las posibilidades de la PDI son muy diversas. Entre ellas, destaca la proyección de lo que sucede en la pantalla del ordenador, el control del ordenador mediante un puntero como ratón o la creación de anotaciones sobre lo que se proyecta. Además, tiene varios programas con funciones como elaboración de materiales didácticos, grabadora de vídeo, zoom...., pero lo más importante es el manejo del ordenador a través de la misma, pues otorga la posibilidad al alumno de hacerlo, así como de dotar de interactividad en el aula. También debemos destacar que su importancia no radica en sus posibilidades, sino en su uso y las actividades que se desarrollen en ella, en este caso, en el aula de música.

Mediante la PDI se pueden llevar a cabo actividades con contenidos musicales creadas previamente por el maestro de música a través de programas como, *Musescore*, *Audacity*, *Band in a box*, *Hydrogen*, *potcast*, *Flash*, *Noteflight*, etc., e incluso permite que los alumnos sean capaces de realizar sus creaciones musicales a tiempo real. Es una herramienta útil para ofrecer actividades y recursos en línea al alumnado (*topflauta*, *Musytic.com*, *la pizarra musical*, el blog *Aula de música, viviendo entre sonidos...*) sin la necesidad de que éstos se encuentren en el aula.

Ahora bien, será necesario recordar que aun teniendo claras todas las posibilidades de la PDI en el aula de música su desarrollo será más completo cuanto mayor sea la formación y habilidad del especialista de educación musical, pues con un dominio de su funcionamiento se favorecerá el desarrollo de la audición, interpretación instrumental, el movimiento asociado a la música, la lectoescritura musical e incluso la educación vocal en nuestros alumnos.

Metodología

Se ha llevado a cabo una metodología cualitativa en la que se ha optado por un estudio de casos (dos CEIP de la ciudad de Valencia). Yin (1984) lo considera un método de investigación centrado en el estudio holístico de un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto real. Dado que los instrumentos que se utilizan en la recogida de datos han de estar al servicio de los objetivos, en este estudio hemos optado por la entrevista semiestructurada al profesorado de música de los dos centros y al especialista en TICS.

A continuación, el análisis de las entrevistas llevadas a cabo en dos centros públicos de Educación Infantil y Primaria (el CEIP Federico García Lorca de Valencia y el CEIP Horta Major de Vilamarxant de Valencia) nos ofrecerán una visión parcial de dos casos en lo que respecta a la importancia y aplicación de la PDI en el aula de música.

Resultados

En primer lugar, se va a realizar una apreciación a una de las situaciones que viven los centros públicos de Valencia. En este caso se trata de un centro en vías de desarrollo en lo que respecta a las tecnologías educativas en el aula de música, el CEIP Federico García Lorca. Quizás se deba a que el equipo docente cuente con muchos años de experiencia laboral, por lo que la adaptación a estos nuevos recursos es un poco más lenta. A continuación, realizaremos un análisis de las dos entrevistas llevadas a cabo en el CEIP Federico García Lorca: una a la especialista de educación musical (sujeto 1)¹, y otra a la coordinadora TIC (sujeto 2).

a) De la entrevista realizada al sujeto 1, se han recogido y analizado los siguientes datos:

- En primer lugar, considera la importancia del uso de las tecnologías educativas en el aula de música, por tratarse de un recurso innovador con multitud de posibilidades y que provoca en los alumnos su atención y la mejora en el desarrollo de diferentes capacidades.
- Como ventajas subraya la multitud de posibilidades de desarrollo de competencias, actitudes positivas, motivación...en los alumnos,
- Las desventajas que encuentra en la PDI son la falta de formación por parte del profesorado (uno de los problemas principales en dicho centro), la falta de medios (en una grave situación de crisis económica y social en todos los ámbitos, incluido el educativo), y que la instalación sea incorrecta (en el caso del aula de música ni se dispone de retroproyector y ni siquiera hay una conexión a Internet fluida).
- Además reconoce que puede adaptarse a la diversidad del alumnado pero siente la necesidad de utilizarlo como un recurso complementario y no único.

¹ Especialista de educación musical y con 30 años de experiencia docente.

- Respecto al uso o aplicación, lamentablemente de todas las PDI de las que dispone el centro ninguna se encuentra en el aula de música, aunque hay que remarcar que existe la posibilidad de que habiliten una para el curso próximo. Aun así se está formando para conocer su funcionamiento y pretende utilizarlo (uno de sus objetivos a corto-medio plazo) para mostrar los contenidos programados en todos los niveles (en ningún momento se habla de crear actividades significativas, ni siquiera de mostrar recursos motivadores que cambien la dinámica de la clase).

Puesto que el aula de informática sí que dispone de PDI así como otras aulas ordinarias, en alguna ocasión la ha utilizado y comprobó que los alumnos estaban más motivados y dispuestos a aprender. Sin embargo, confiesa que le faltaba seguridad por escasez de formación referente a la misma. De este modo, cita: “es perfecto cuando lo dominas pero reitero: es necesaria una formación completa de la PDI como recurso didáctico.”

- Considera también, que sin una correcta formación no se estará seguro de su manejo y podrá provocar un uso incorrecto de la misma.

- Además, añade como inquietud y detalle relevante para ella la necesidad de una correcta instalación de la misma, pues, en el CEIP Federico García Lorca disponen, como ya se ha comentado, de PDI en el aula de informática, y ni la disposición de las mesas ni la instalación del retroproyector, son correctos. De hecho, al principio del curso, explica, no había ni siquiera conexión de Internet en multitud de puntos del centro, como es el caso del aula de música. Por suerte, la situación progresivamente va mejorando en este aspecto y esperan que así continúe.

b) Teniendo en cuenta que dicha especialista no dispone en su aula de música, se ha querido recabar más información sobre el uso de la PDI en el centro, a modo general. Para ello, se ha contactado con la coordinadora TIC¹. De la entrevista realizada podemos detallar los siguientes aspectos:

- En primer lugar, coincide con el sujeto 1 en que la importancia del uso de las tecnologías educativas radica en que despierta la atención de los alumnos, añadiendo además la clara necesidad de adaptarnos a lo que nos rige nuestra sociedad, la sociedad de la información (en la que se ha producido un gran desarrollo de las TIC).

- Por otra parte, con respecto a las ventajas de la PDI añade la posibilidad de ampliar los denominados centros de interés de los niños que se trabajan en el aula, así como facilitar el desarrollo del turno de espera en los alumnos. Sin embargo, como inconvenientes se centra más en su ámbito, educación infantil, comentando que no permite el correcto desarrollo grafomotriz en lo que a la escritura se refiere, además de que los contenidos están demasiado digitalizados y se olvida el uso del papel y el lápiz. Confirma, además la imposibilidad de que la PDI se adapte a la diversidad del alumnado; por esto lo considera un recurso complementario.

- Al contrario que en la entrevista anterior, sí que se ha podido profundizar más en su uso o aplicación, ya que ella sí que dispone de PDI en el aula de Educación Infantil.

¹ Es la docente más formada en PDI del centro y cuenta con 7 años de experiencia.

Así, comenta que conoce a la perfección su funcionamiento, como coordinadora TIC del centro, y utiliza la PDI para dar clase: para poner vídeos, proponer y mostrar actividades TIC (realizadas por los alumnos junto a sus familiares en casa), para poner el CD de la editorial y para complementar los centros de interés trabajados con actividades de elaboración propia. Algunos ejemplos estas actividades son: un proyecto sobre los gusanos de seda, uno sobre el hombre del tiempo, un videoclip musical, otro proyecto sobre la ciudad de Valencia,...

De este modo dice, que siempre lo ha utilizado como recurso complementario y nunca como único recurso. Al comienzo de la aplicación sí que se veía en los alumnos un especial interés y atención, pero, con el tiempo, lo normalizan y no les produce la motivación o la necesidad de atención que provocaba al principio de la aplicación (posiblemente por su uso tan frecuente).

- Respecto a su formación, es evidente que es una de las maestras más formadas del centro, ya que dispone de tres cursos realizados por el CEFIRE de Valencia más autoformación más dos cursos de coordinación TIC.

- Por último, una de las inquietudes que presenta es la sensación de que la formación que se ofrece en la facultad es insuficiente en los alumnos, ya que, comenta “me sorprende que todos los alumnos que salen de la Facultad no conozcan el funcionamiento de la PDI. No entiendo muy bien por qué, tratándose de un recurso esencial y exigido por la sociedad en la que nos encontramos.”

El CEIP Horta Major de Vilamarxant sí que dispone de PDI en el aula de música y, por tanto, es consciente desde una realidad más próxima sobre su importancia y aplicación en la misma. La entrevista mantenida con el docente de música sujeto 3¹, nos aporta la siguiente información:

- En primer lugar, comenta la necesidad del uso de las tecnologías educativas en el aula en el ámbito educativo con objeto de adaptarnos a la sociedad en que vivimos. Además añade que las TIC nos permiten realizar actividades o aportan enfoques didácticos a aula que hace unos años no se contemplaban y es necesario aprovecharlos. Piensa que la educación obligatoria tiene el deber de estar todavía más atenta a estas evoluciones y aplicarlas en el sistema educativo porque abarca al espectro más amplio de nuestra sociedad.

- Centrándonos en las tecnologías en el aula de música y más concretamente en la PDI el sujeto 3 le concede mucha importancia porque permite interactuar con el ordenador del aula de música y por tanto nuevas posibilidades didácticas, lo cual difiere de otras tecnologías. Hace hincapié, además, en que en ocasiones es posible complementar la PDI con las tecnologías de la información y la comunicación, pero otras se puede usar sin necesidad de utilizar conexión a Internet u otras TIC, por lo que debemos considerarlas como algo independientes, de ahí que crea más conveniente situar a la PDI como tecnología educativa (TE).

¹ Diplomado en Magisterio, Profesor superior de Música y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, trabaja como maestro de Educación Musical en el CEIP Horta Major de Vilamarxant (Valencia).

- En cuanto a sus ventajas, consciente de ellas, sitúa las nuevas posibilidades didácticas que nos ofrece, facilidad de uso siempre y cuando se disponga de una buena formación y marca de PDI, la posibilidad de almacenamiento de la información, así como que ser ventana al mundo de la información en complementación con Internet.

- Sin embargo, cree importante remarcar como inconvenientes que se necesita formación del profesorado, pues comenta que “muchos profesores no están preparados para utilizarla”. En cuanto al ámbito de la didáctica no encuentra desventajas ya que cuando se utiliza se usa para aportar “ventajas” educativas, pues si no lo considera incoherente.

- Tampoco cree que la PDI pueda ser un recurso útil para adaptarse a la diversidad del alumnado, pues, según afirma, para ello nos centraremos en la dinámica y la metodología llevada a cabo en clase. Además considera que se trata de un recurso complementario que se debe usar cuando parezca necesario.

- En cuanto a la disposición de una PDI en el aula de música sí que posee una en dicho espacio. Expone que la utiliza principalmente para desarrollar actividades de audición y de lecto-escritura musical, para lo cual elabora en multitud de ocasiones sus propios recursos.

Es importante, además destacar la *Pizarra digital en casa*, una aplicación web que unifica la PDI y las TIC de forma que permite a los alumnos y a las familias acceder a todos los contenidos que se explican o muestran en la pizarra digital de clase y a los profesores compartir todas las actividades que se realizan en la pizarra con su alumnado con un doble “clic”. Siempre utiliza este recurso en actividades puntuales como las nombradas con anterioridad pues hay ciertos bloques de contenidos en los considera difícil usarla.

- En lo referente a la apreciación de la motivación o el cambio de actitud de los alumnos cree que no se trata de un aspecto irrelevante, pues una actividad puede ser motivadora en sí sin necesidad de ser desarrollada en la PDI.

Así pues el CEIP F. G. Lorca es un centro que progresivamente va incorporando la PDI tanto en el aula como en la de música. Además, son conscientes de las posibilidades de la pizarra, aunque no terminan de reconocer la posibilidad se adapte a la diversidad del alumnado. En cuanto a formación se aprecia un claro interés del equipo directivo en facilitar cursos formativos, aunque en su mayoría se encuentran bastante desactualizados. En las aulas en las que se desarrollan tareas con PDI, resulta un recurso complementario pero significativo y además su uso no se limita a utilizarla como un simple retroproyector si no que se permite su uso a los alumnos y se plasman actividades diversas e incluso creadas por los propios docentes. Por último, sus inquietudes van encaminadas hacia la necesidad de que haya una buena instalación y que se asegure previamente una conexión.

Por su parte, podemos valorar el aula de música del CEIP Horta Major de Vilamarxant como un espacio en el que se desarrollan multitud de actividades a través de la pizarra con resultados óptimos en el aprendizaje y gracias a un profesor que domina su uso y/o aplicación en el aula. Además, esta formación le ha servido no solo para conocer

su funcionamiento, sino para ser consciente de sus posibilidades y limitaciones, para considerar su uso innovador, adecuado en el ámbito de la didáctica, pero no esencial ni prioritario. Por ello, se puede afirmar que la calidad educativa no va ligada al uso de las tecnologías educativas (las cuales sí que ayudan si su uso es adecuado) sino que está estrechamente relacionada con otros factores como pueda ser la dinámica o metodología llevada a cabo en el aula.

Discusión y conclusiones

Tal y como se ha planteado en la introducción del presente trabajo la investigación se ha centrado en reconocer la aplicación que se le da a la PDI en el aula de música como recurso tecnológico así como conocer cuál es la formación existente respecto a su funcionamiento y la opinión que se tiene con respecto a sus posibilidades y limitaciones.

Así pues, nuestra hipótesis inicial (la formación todavía no es la correcta y que las PDI en el aula de música no son un recurso disponible aunque esencial para todos debido a la situación que está viviendo la escuela pública y que todavía queda mucho camino por avanzar en cuanto a su correcta aplicación en el aula) se ve verificada. Se aprecia la necesidad de una mayor formación del profesorado con respecto a la PDI en el aula de Música con objeto de asegurar su correcto uso. Sin embargo, hemos de remarcar que la PDI no se trata de un recurso imprescindible, ni siquiera esencial, pues no es factor clave en el aprendizaje significativo de los alumnos. Aun así, cabe considerar su uso, exprimir al máximo sus posibilidades, todo ello con el fin de adaptarnos a lo que la sociedad en la que nos encontramos inmersos.

De este modo hemos observado que la PDI todavía no es un recurso que se encuentre en todas las aulas de música, dada la diversidad de centros escolares que podemos encontrar pero éstos progresivamente son conscientes de la necesidad de progresar en lo que a tecnologías educativas se refiere y se va avanzando sin pausa en este largo camino que exige, a su vez, la necesaria formación permanente del cuerpo docente. Por este motivo, el objetivo que se persigue con este análisis de las posibilidades que nos ofrece y de la necesidad de adaptación a la sociedad, es la consideración de un replanteamiento en la organización de espacios y recursos disponibles en el aula música, asegurando reservar uno de estos espacios a la PDI, siempre y cuando se tenga la oportunidad de instalación y uso en la misma.

Referencias bibliográficas

- Cabero, J. (1998). *Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas en LORENZO, M. y otros* (coords.): Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales, Granada: Grupo Editorial Universitario, 197-206.
- Fernández, I (2010). Las TICs en el ámbito educativo. Consultado el 24 de enero del 2014: http://www.eduinnova.es/abril2010/tic_educativo.pdf

- Marín, V. (2009). *Las TIC y el desarrollo de las competencias básicas: Una propuesta para educación primaria*. Sevilla: MAD.
- Torres, L. (2011). *La pizarra digital en el aula de Música (I). Música, educación y TIC*. Consultado el 15 de enero del 2014: <http://recursostic.educacion.es/artes/rem/web/index.php/es/musica-educacion-y-tic/item/334-pizarra-digital-en-el-aula-de-m%C3%BAsica-i>
- Yin, R.K. (1984). *Case Sudy Research. Design and Methods*. Beberly Hills, CA: Sage Publications.

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN INFANTIL Y PRIMARIA. REVISIÓN DE PROGRAMAS

Nuria López Gutiérrez, M^a Ángeles Hernández Prados
(Universidad de Murcia)

Introducción

Comenzamos este trabajo reflexionando sobre la importancia de educar desde un enfoque socioemocional en los primeros niveles educativos, para pasar a exponer, en el próximo apartado, algunos de los programas dirigidos a mejorar la inteligencia emocional a estas edades.

No cabe duda de que la educación escolar ha cambiado considerablemente en las últimas décadas. Hemos pasado del predominio de un discurso universal academicista centrado en el aprendizaje de conocimientos, a la convergencia de una diversidad de voces que tratan de dar cobertura a las necesidades que se desprenden de la complejidad del ser humano. “La razón “fuerte”, pura y dura propia de los sistemas filosóficos precedentes, ha conducido a la humanidad a grandes desastres durante el siglo XX y lo que transcurre del XXI. Así pues, la nota más característica de la postmodernidad, sin duda, es ésta: el desencanto y el quebranto de la racionalidad como instrumento único y fundamental sobre el que vertebrar la civilización, la vida y las relaciones entre los seres humanos.”(Ruiz, 2010, 176). Con esta nueva mentalidad educativa, afloran con más fuerza otros contenidos educativos vinculados al desarrollo humano, concretamente, aquellos que se relacionan directamente al desarrollo emocional.

La utilidad y principales características de los programas socioemocionales en el contexto escolar se refleja en primer lugar, en el reciente interés teórico-práctico que despiertan en la comunidad científico-educativa. Como afirman Elias, Hunter y Kress (2001) (citado por Extremera y Fernández-Berrocal, 2003), “el déficit en ciertas habilidades como el manejo de conflictos, la resolución de problemas interpersonales, la gestión del estrés, el control del impulso, la empatía o la autoestima son causantes de un gran número de problemas de inadaptación social en la adolescencia” (p. 110). En contrapartida, aquellos escolares que presentan índices altos de inteligencia emocional, en palabras de Bisquerra (2003), son capaces de “adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás;

desarrollar la habilidad para regular las propias emociones; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar la habilidad de automotivarse; adoptar una actitud positiva ante la vida; aprender a fluir, etc.” (p. 29).

Sin embargo, aunque existe un creciente consenso respecto a la importancia de educar emocionalmente desde el ámbito escolar y familiar amparado en los múltiples beneficios que aporta a la vida, coincidimos con Pérez-González (2007) que aún desconocemos cómo conseguir este objetivo, e incluso si es verdaderamente factible, recomendando ser extremadamente prudentes en las intervenciones realizadas. Y es que como afirman Zeidner, Roberts y Matthews (2002) (citado por Pérez-González, 2007), “aunque en principio es posible que puedan encontrarse modos eficientes para educar a quienes tienen una baja IE, actualmente no sabemos cómo se puede lograr este objetivo [...] A pesar de la teorización acerca de los programas de IE, realmente no sabemos tanto sobre cómo funcionan estos programas, o, ni tan siquiera, sobre el hecho de si funcionan o no” (p.258).

Metodología

El propósito de esta revisión es evaluar los programas de promoción de la educación emocional en la etapa de infantil y primaria, extraídos de las bases de datos de ISOC, DIALNET, REDINET y Google Académico desde enero de 2000 a Enero de 2014. Concretamente, nos hemos centrado en describir aspectos como: los autores y destinatarios de los programas, y la presencia de contenidos, objetivos, actividades y aspectos referidos a la evaluación de esos programas.

Las palabras clave utilizadas en la búsqueda fueron: “Programas de educación emocional en Educación Infantil y Primaria”. Los criterios de inclusión/exclusión empleados para la selección de los programas fueron los siguientes: programas dirigidos a Educación Infantil y Primaria, que involucrasen a la mayor parte posible de la comunidad educativa, acceso gratuito al diseño del programa, escritos en español, desarrollados en los últimos quince años. Atendiendo a estos criterios se han encontrado 15 programas de educación emocional para los niveles educativos fijados.

Programas para la educación emocional en infantil y primaria

P1: Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo (Obiols, 2005).

Este programa fue desarrollado de forma individual por la doctora Meritxell Obiols Soler, de Barcelona en el año 2005 cumpliendo el criterio temporal establecido previamente, y se destina a alumnado y profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria así como a sus familias, cuya intervención queda limitada a charlas anuales desde la Escuela de Padres donde se profundiza en el tema de Educación Emocional. A lo largo del programa no se explicitan ni objetivos, ni contenidos, ni actividades concretas, sino que describe a groso modo el programa que fue desarrollado durante dicho año. Con respecto a las actividades, en los anexos del programa se indica un ejemplo de cómo sería el tipo actividad que desarrolla el alumnado. En cuanto a los instrumentos de evaluación, menciona el uso del CEE (cuestionario de Educación Emocional) elaborado por el GROPE, para evaluar las siguientes dimensiones: emociones, autoestima, habilidades sociales, resolución de problemas y habilidades de vida; no obstante solo se utilizará con alumnos de 4º ESO y no con Educación Infantil y Primaria.

P2: Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares (Trianes y García, 2002).

El programa de Educación socio-afectiva y de prevención de conflictos interpersonales fue elaborado de forma conjunta por una autora: M^a Victoria Trianes Torres y por un autor: Antonio García correa en el año 2002. Va dirigido al profesorado, alumnado y familias del alumnado de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria. En este programa se mencionan dos objetivos generales, mientras que no hace referencia a los contenidos a tratar. No obstante, menciona la realización de 23 actividades con el alumnado de las diferentes etapas educativas, sin implicar directamente en ninguna de ellas a las familias; ninguna de estas actividades viene ejemplificada en un anexo como ocurría con el programa anterior. Tampoco hace referencia a instrumentos ni criterios de evaluación del programa.

P3: Educación emocional: programa para educación primaria (6-12 años) (Renom, 2007).

Este programa está inmerso en un libro con el nombre expuesto en el título anterior, fue coordinado por Agnès Renom Plana. Los destinatarios del mismo, son alumnos de la etapa de Educación Primaria, sin incluir ningún otro. Además el programa presenta doce objetivos específicos de la Educación Emocional, y cinco bloques de contenidos. Este programa no menciona el número de actividades del que se compone, aunque en el anexo se presenta un ejemplo de cómo sería una actividad. En referencia a la

evaluación menciona diferentes aspectos a seguir, aunque solo explicita un criterio, sin mencionar los instrumentos que se emplearían para llevarla a cabo.

P4: Los trastornos afectivos en la escuela. Guía del Programa Escolar de Desarrollo Emocional (P.E.D.E.). (Lozano González, García, Lozano Fernández, Pedrosa y Llanos, 2011).

El P.E.D.E fue desarrollado de forma conjunta por cinco autores cuatro de sexo masculino y uno femenino: Luis Lozano González, Eduardo García Cueto, Luis Manuel Lozano Fernández, Ignacio Pedrosa García y Alexia Llanos López. Este programa va dirigido a familias y alumnos de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria. Con las familias se realizan actividades de formación de forma separada al alumnado. No se contemplan objetivos a lo largo del mismo, aunque sí seis bloques de contenidos y 20 actividades, de las que 8 son dirigidas a la familia y 12 al alumnado, la duración de estas actividades es de 60 minutos por sesión aproximadamente. Finalmente, y en cuanto a la evaluación, no hace referencia ni a instrumentos ni a criterios.

P5: ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional y la adolescencia. (Bisquerra, Punset, García, López, Pérez, Lantieri, Nambiar, Aguilera, Segovia y Planells, 2011).

Este programa fue desarrollado de forma conjunta por hombres y mujeres: Rafael Bisquerra, Eduard Punset, Francisco Mora, Esther García Navarro, Èlia López Cassà, Juan Carlos Pérez-González, Linda Lantieri, Madhavi Nambiar, Pilar Auilera, Nieves Segovia y Octavi Planells, en el año 2011. Tiene un carácter bastante generalista por lo que se puede desarrollar en todas las etapas educativas incluyendo a Profesores, familias y alumnado. A pesar de carecer de objetivos, actividades o referencia a la evaluación. Este programa se refiere a ocho contenidos concretos de la Educación Emocional, los cuales no organiza en bloques.

P6: Formación en convivencia y Mediación: una propuesta desde la educación emocional (Caurín, Marco y Martínez, 2009).

Este programa se desarrolló de forma conjunta por un instituto y colegio de Educación Infantil y Primaria por Carlos Caurín Alonso, Noelia Marco Chalet, M^a José Martínez Penella, es decir un hombre y dos mujeres. Se dirige tanto a familias como alumnos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Contempla 7 objetivos generales, y los contenidos los organiza en seis bloques dentro de los cuales menciona otros más específicos. No se refiere a actividades en concreto ni a la forma de evaluación del mismo.

P7: Proyecto de educación emocional (Martín, Blanco y Rubio, 2008).

Este programa está desarrollado de forma íntegra por mujeres: Rosalía Martín Vicente, Hortensia Blanco Rodríguez y M^a Luisa Rubio Hernández, en el año 2008 y es dirigido tanto a familias como a alumnos de Educación Infantil y Primaria. En su desarrollo contempla ocho objetivos generales y once contenidos, los cuales carecen de unidad al no estar estructurados en bloques. Además, presenta siete actividades para las cuales son necesarios siete recursos específicos que no se facilitan en el documento. Finalmente, no hacer referencia a la evaluación del programa.

P8: Integración del desarrollo de competencias emocionales en el currículum de Educación Infantil (Guil, Mestre, González y Foncubierta, 2011).

El desarrollo de este programa corrió a manos de cuatro autores, dos de ellos hombres y dos mujeres: Rocío Guil Bozal, José Miguel Mestre Navas, Gabriel González de la Torre y Susana Foncubierta Delgado en año 2011. Los destinatarios de este programa son niños y niñas de Educación Infantil. Contempla tanto objetivos (4), como contenidos (14) organizados en bloques, actividades (19) y criterios de evaluación (8). Una peculiaridad de este programa es que las actividades no se dividen por sesiones, sino que se integran durante el desarrollo de las sesiones escolares.

P9: Cultivando emociones (Caruana, Amat, Sanchis, Trenchs, Martín, Peñataro, Algarra, Chico, Laura, Caballero, Tercero, Albaladejo, Segura, Bellod, Díaz y Cuenca, 2011).

Fue desarrollado en el año 2011 de forma conjunta por dos hombres y 14 mujeres: Agustín Caruana Vañó, Ana Belén Amat Fernández, Beatriz Sanchis Pérez, Carmen Rosa Trenchs Asunción, Jesús M^a Martín Santos, Ketty Peñataro Pérez, Luz Davinia Algarra Delicado, María Máñez Chico de Guzmán, M^a Isabel Barba Cantero, M^a Laura Amat Galiano, M^a Pilar Tercero Giménez, Natalia Albaladejo Blázquez, Nieves Segura García, Nuria Bellod Santos, Ofelia Díaz Barbero y Paloma Cuenca Navarro. Se dirige a alumnos de entre 3 y 8 años, además contempla ocho objetivos, seis contenidos organizado por bloques, 65 actividades de entre 20 y 60 minutos, que requieren el uso de recursos pero la mayoría se facilitan en los anexos. Por último hace referencia al uso de dos instrumentos de evaluación del programa: un cuestionario para el alumno, un cuestionario para el profesorado y las familias.

P10: La semilla de la educación.

En este programa no se hace alusión ni al autor/es ni al año de creación del mismo. Los destinatarios son los alumnos de Educación Infantil. El programa cuenta con un objetivo general, cuatro contenidos, tres actividades cuyos recursos se facilitan en los anexos y tres criterios para evaluar el programa.

P11: Formación del profesorado: asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria (Filella, Ribes, Agulló y Soldevila, 2002).

Este programa fue desarrollado en el año 2002 por cuatro mujeres: Gemma Filella Guiu, Ramona Ribes Castells, M. Jesús Agulló Morera y Anna Soldevila Benet y fue destinado al profesorado y alumnado de Educación Infantil y Primaria. En él se plantean dos objetivos generales y nombra diez actividades, cinco dirigidas al alumnado y cinco al profesorado. En este programa también se presentan tres criterios de evaluación y se proponen tres instrumentos: un cuestionario pretest, una ficha de observación y un cuestionario anónimo.

P12: Resultados de la implementación de un programa de educación emocional desde una perspectiva cualitativa (Muñoz).

Ha sido diseñado por una mujer: Maite Muñoz Morales y se dirige al alumnado y profesorado de Educación Infantil y Primaria. En él no se especifican concretamente objetivos, ni contenidos ni actividades, aunque sí hace referencia a 14 criterios de evaluación de dicho programa.

P13: Educación emocional y habilidades sociales con alumnos con necesidades educativas especiales: propuesta de intervención (Simón y Fernández, 2012).

Este programa fue elaborado de forma individual por Elisa M^a Simón Mateo en el año 2012 y se dirige al alumnado de Educación Especial en la etapa de Educación Primaria. En el programa se explicitan los cuatro objetivos que se persiguen con la implementación de dicho programa, cuatro contenidos, diez actividades explicadas y ejemplificadas en el anexo de dicho trabajo y por último, cinco criterios de evaluación.

P14: La inteligencia emocional.

En este programa no se localiza autor ni año de realización, y se dirige al profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Contempla cuatro objetivos generales y seis contenidos a tratar Relacionados con la Educación Emocional. A lo largo del mismo se nombran algunas actividades sin especificar nada acerca de ellas. En lo que se refiere a la evaluación, incluye ocho criterios y tres instrumentos para valorar el programa.

P15: La educación de emociones básicas en niños y niñas de dos años (Lozano y Vélez).

Aunque a lo largo del documento no se concreta la fecha en la que fue realizado, sabemos que lo diseñaron dos mujeres: Josefina Lozano Martínez y Elena Vélez Ortiz y se encamina a trabajar con alumnos de Educación Infantil. El programa incluye cuatro objetivos generales, siete contenidos, seis criterios de evaluación y hace mención a las 11 actividades que en él se desarrollan sin explicar nada acerca de ellas.

Discusión y Conclusiones

En esta revisión se han analizado 15 programas de intervención en educación emocional, de los cuales el 20% están destinados exclusivamente infantil, 26,67% exclusivamente primaria y 53,33% para ambos. Los años en los que fueron realizados estos programas oscilan entre el año 2002 y el 2012. El tiempo de duración de cada programa no ha sido contemplado en ninguno de los textos, dejando este aspecto abierto de ser delimitado libremente en los casos de réplica del programa.

La mayoría de los programas han sido elaborados conjuntamente por un equipo, solo el 20 % se realizaron de forma individual, situándose la media de autor por programa en 4,23. El número de autores oscila de 1 a 16, predominando entre ellos, los autores de género femenino, participando en la elaboración de todos los programas: 61% de forma exclusiva, y el restante 39 % en conjunto con compañeros del sexo opuesto.

En lo que respecta a los objetivos de los programas, el 73,33 % los recoge de forma explícita en el texto, oscilando el número de objetivos de 1 a 12, y obteniéndose una media de 5,09 objetivos por programas. En lo que respecta al análisis cualitativo de los mismos, los objetivos hacen referencia al desarrollo de diferentes habilidades y capacidades relacionadas directamente con las emociones. Los objetivos que se pretenden desarrollar en la mayor parte de los programas seleccionados son: autoconocimiento de las emociones (16,27%), conocimiento de las emociones de los demás (13,95%), desarrollo de las relaciones interpersonales (11,63%), autocontrol o regulación de las propias emociones (9,30%), resolución de conflictos junto con asertividad y empatía en un 6,98%, convivencia y comunicación verbal y no verbal que suponen un 4,65%, mientras que el resto de los objetivos hacen referencia a otras 34 características y cada una de ellas representa el 2,33% del total.

Se ha analizado por otra parte los contenidos de los programas, pudiendo comprobar que la mayoría de los textos analizados recogen de forma explícita los contenidos (73,33%). En coherencia con los objetivos, los contenidos van referidos en su mayor parte al autoconocimiento de las emociones (18,18%), al conocimiento de las mismas (16,36%) y al desarrollo de las relaciones interpersonales (10,91%), coincidiendo con las tres primeras categorías que se contemplaban en los objetivos. También se ha podido comprobar que se tratan aspectos más concretos como la autoestima (5,85%) y este no quedaba contemplado en los objetivos.

También han sido analizadas las actividades a realizar con los destinatarios de los programas, de lo que podemos deducir que la mayoría ha ido dirigido exclusivamente a los alumnos (40%), seguido de toda la comunidad educativa, es decir profesores, alumnos y familias en un 33,33%. Generalmente estos programas no se plantean actividades dirigidas a familia o profesores, y solo quedan explicitadas las actividades de los alumnos. Encontramos un programa dirigido a la familia y a los alumnos, donde sí plantean actividades para ambos destinatarios, el nombre de este programa es “Los trastornos afectivos en la escuela. Guía del Programa Escolar de Desarrollo Emocional (P.E.D.E.)” (Lozano González, García, Lozano Fernández, Pedrosa y Llanos, 2011). Por último, podemos señalar otro programa llamado “Profesorado y alumnado de Educación Infantil y Primaria” en el que también son planteadas actividades tanto para profesores como para alumnos.

Por último, en lo que respecta a la evaluación se ha podido comprobar que un 46,67% de los programas recogen los criterios de evaluación, oscilando el número de estos de 1 a 14, y obteniéndose una media de 6,14 criterios de evaluación por programa. Respecto al análisis cualitativo, los indicadores de evaluación se refieren a aspectos generales como: relaciones interpersonales y conocimiento de las emociones (22,22%), autoconocimiento de las emociones y autocontrol emocional (16,67%), resolución de conflictos (11,11%), y finalmente comunicación verbal y no verbal y autoestima (5,55%).

Otro aspecto a contemplar en la evaluación son los instrumentos empleados para la misma, en el 40% de los casos se hace mención a los mismos, y más específicamente se refieren a cuestionarios un 38,46%; al uso de entrevistas registros anecdóticos y diario de observación un 15,38%; y por último se refieren a fichas de observación y observación directa un 7,69% de los programas.

Este tipo de estudios nos permite identificar la necesidad de establecer programas de educación emocional que contemplen el contexto familiar, ya que el contenido

fundamental de la educación familiar son los valores y las emociones, otorgándole el protagonismo principal en la construcción del ser humano.

Referencias bibliográficas

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

Bisquerra, R., Punset. E., Mora, F., Segovia, N., García, E., López-Cassa, E., Pérez, J.C. y Lantieri, L. (2011). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional y la adolescencia. Faros Sant Joan de Déu. Consultado el 3 de marzo de 2014 en <http://faros.hsjdbcn.org/adjuntos/2232.1-Faros%206%20Cast.pdf>

Caurín. C., Marco, N. y Marínez, M.J. (2009) Formación en convivencia y mediación: una propuesta desde la educación emocional. *Revista de formació del professorat*, 4.

Educación emocional en educación infantil. Consultado el 4 de marzo de 2014 en <http://stel.ub.edu/grop/files/TRABAJO.pdf>

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación* 332, 97-116

Filella Guiu, G., Ribes Castells, R., Agulló Morera, N. J. y Soldevila Benet, A (2002). Formación del profesorado: asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria. *Educar* 30, 159-16.

Guil, R., Mestre, J. M., González, G y Foncubierta, S. (2011). Integración del desarrollo de competencias emocionales en el currículum de Educación Infantil. *REIFOP*, 14 (3). 131–144.

La inteligencia emocional. Consultado el 4 de marzo de 2014 en http://www.fliedner.es/media/modules/editor/elporvenir/docs/inteligencia_emocional/201106_ie_001.pdf

Lozano González. L., García Cueto, E., Lozano Fernández, L. M., Pedrosa García, I. y Llanos López, A. (2011) *Los trastornos afectivos en la escuela Guía del Programa Escolar de Desarrollo Emocional (P.E.D.E.)*. Oviedo, Consejería de Educación y Ciencia, Servicio de Alumnado, Participación y Orientación Educativa.

- Lozano Martínez, J. y Vélez Ortiz, E. (2008) La educación de emociones básicas en niños y niñas de dos años. Comunicación presentada a I Jornadas del Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria. Universidad de Murcia.
- Martín, R., Blanco, H. y Rubio, M.J (2008). Proyecto de Educación Emocional. CIP Virgen de la Soledad y CIP Practicas Cáceres. Comunicación presentada al Congreso de Convivencia Escolar de Andalucía.
- Muñoz de Morales, M. (2008) Resultados de la implementación de un programa de educación emocional desde una perspectiva cualitativa. Comunicación presentada a las IV Jornadas de Educación Emocional.
- Obiols Soler, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 137-152.
- Pérez-González, J.C. (2007) Propuesta para la evaluación de programas de educación emocional. *Revista electrónica de educación psicoeducativa* 6 (2), 523-546.
- Renom Plana. A. (2007) *Educación Emocional. Programa para Educación Primaria (6-12 años)*. Madrid, Wolters Kluwer.
- Ruiz, C. (2010) La Educación en la sociedad postmoderna: Desafíos y oportunidades. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 21 Núm. 1 (2010) 173-188
- Simón Mateo, E. M., (2012). Educación emocional y habilidades sociales con alumnos con necesidades educativas especiales: propuesta de intervención. Tesis Final de Grado. Universidad de Valladolid.
- Trianes Torres, María Victoria y García Correa, Antonio (2002) Educación socioafectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 44, 15-35.

LA MÚSICA COMO MEDIO DE INTEGRACIÓN SOCIAL EN EL AULA DE PRIMARIA. ESTUDIO CUANTITATIVO

Ana María Botella Nicolás, Rafael Fernández Maximiano, Silvia Martínez Gallego
(Universitat de València)

Introducción

El presente trabajo, centrado en el aula de música, es el resultado de un estudio realizado en el CEIP Antonio Machado de Torrellano (Alicante). El hilo conductor que ha guiado la investigación gira en torno a la música como medio de integración social. Se trata de investigar cómo la música puede actuar como medio de integración social entre el alumnado de primaria, dando respuesta a la diversidad cultural presente en las aulas.

Esta investigación se ha llevado a cabo a través del diseño, validación y aplicación de un cuestionario a una muestra de 50 alumnos (dos grupos de Educación Primaria, 6ª A y 6º B). El cuestionario utiliza la escala de Likert para mostrar el grado de satisfacción o insatisfacción con las prácticas en grupo en la disciplina de música.

La diversidad existente actualmente en las aulas, demanda una respuesta por parte de la escuela, a través de prácticas que promuevan el compañerismo, la cooperación y la solidaridad entre semejantes. Es por ello que para abordar este fenómeno de la multiculturalidad se necesita un docente capaz y formado que sepa atender a las necesidades del alumno. Se trata de transmitir una serie de valores que permitan mejorar el clima en el aula, interiorizando así, valores que nos destacan como seres humanos.

Así pues, los beneficios positivos que ofrece la música al compartir conocimientos, habilidades y estrategias para conseguir una meta común, se pretenden llevar a cabo a través de un tipo de actividades basadas en la práctica activa, motivadora y grupal.

Así, a través de este estudio, se indaga sobre el grado de satisfacción de estas prácticas para formar a personas más tolerantes, comprensivas y respetuosas con los demás, valores necesarios en la formación integral del alumno. Sin embargo, la realidad indica que estas actividades son obviadas por muchos docentes dentro de las aulas. Las prácticas grupales se presentan como una actividad básica y necesaria para que se manifieste la cohesión del grupo. Se trata de realizar actividades en las

que se debe respetar la voz del compañero, el rol que interpretan y buscar la sintonía que permita conseguir el objetivo común del colectivo.

La diversidad cultural existente en el aula de música de primaria cada vez es mayor. Como dice Martínez (2006), los recientes procesos migratorios han provocado un cambio en la configuración de nuestra estructura social, cada vez más multicultural.

Hasta hace unos años, el sistema educativo estaba dirigido hacia una sociedad más homogénea. Sin embargo, la llegada a nuestro país de alumnos de diferentes países provoca que la educación necesite dar una respuesta social a la multiculturalidad como uno de los puntos de mayor urgencia.

La respuesta a este fenómeno reside en la educación intercultural. Su objetivo principal es poder convivir armónicamente en sociedades multiculturales a través de una educación enriquecedora e integral aprovechando el hecho multicultural (Martínez, 2006). El aula de música favorece la integración de todos los alumnos a través de una metodología innovadora en la que la inmigración no es considerada como un obstáculo, sino como un hecho donde se refleja el pluralismo que hay fuera de las aulas.

A través de la educación musical, se fomentan capacidades que ayudan a mejorar la convivencia a través de actitudes solidarias y tolerantes. Esto quedará reflejado en interpretaciones en grupo donde se tengan en cuenta todas las músicas del mundo.

Por tanto, la educación fomenta la integración en la sociedad con propuestas didácticas beneficiosas para todo el alumnado. García (2010, p. 12) expone que debemos plantearnos “una enseñanza de la música en complicidad con asuntos y problemas socialmente relevantes, que posibilite la participación consciente, activa, y reflexiva en el aula”.

Se prevé necesario que la educación musical esté conectada con la realidad y que la intención inclusiva de los docentes vaya unida de dotación humana y económica por parte de las administraciones públicas dando respuesta a este fenómeno (Martín, 2010).

Puesto que el pluralismo es un fenómeno que ha desbordado en las últimas décadas las escuelas de nuestro país, centros, familias, medios de comunicación y administración deben estar en la misma dirección para no permanecer ajenos a la realidad social que afecta a la vida cotidiana del alumno. Por tanto, desde las escuelas, y más concretamente, desde el aula de música, es posible encontrar

músicas procedentes de todos los lugares y épocas, ya que aquí operan todo tipo de prácticas y significados (Arredondo, 2003).

Partiendo de esta cuestión principal, surgen nuevos interrogantes que centran la investigación, como son:

- ¿Qué papel adquiere la música como gestora de la interculturalidad?
- ¿Cuál es la función del docente ante este fenómeno?
- ¿Actúa la práctica en grupo como medio de integración social?
- ¿Cuál es el grado de satisfacción del alumnado sobre la materia de música?
- ¿Qué valoración tiene el alumnado sobre la interpretación en grupo?

Metodología

La estrategia metodológica que orienta este estudio es la cuantitativa. Se trata, pues, de una investigación en la que se pretende averiguar el valor de la música como medio de integración al alumnado inmigrante. Esto se consigue a través del conocimiento de situaciones y actitudes que reflejan el comportamiento de las personas con diferentes actividades y procesos. El cuestionario utilizado como herramienta de recogida de la información ha sido validado por expertos en educación musical.

Resultados

A continuación se procede a la representación y valoración de los resultados:

- Consideras la materia de música como medio ideal de integración con tus compañeros:

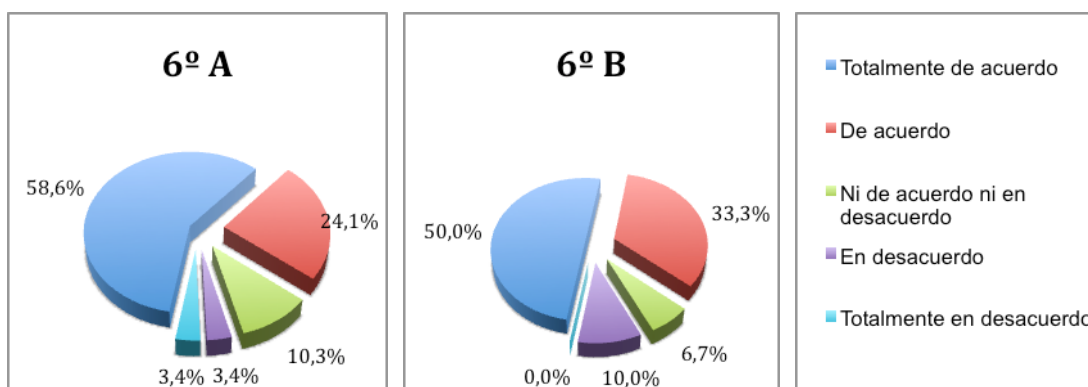


Figura 1. La música como medio ideal de integración

Como se puede observar, en los dos grupos se muestra un alto porcentaje (58,6% en 6º A y 50% en 6º B) que está totalmente de acuerdo en que la materia de música actúa como medio ideal para la unión entre los compañeros. Esto viene dado por una amplia tipología de actividades en grupo con las que se puede trabajar en el aula.

- Han mejorado las relaciones con los demás compañeros gracias a la música:

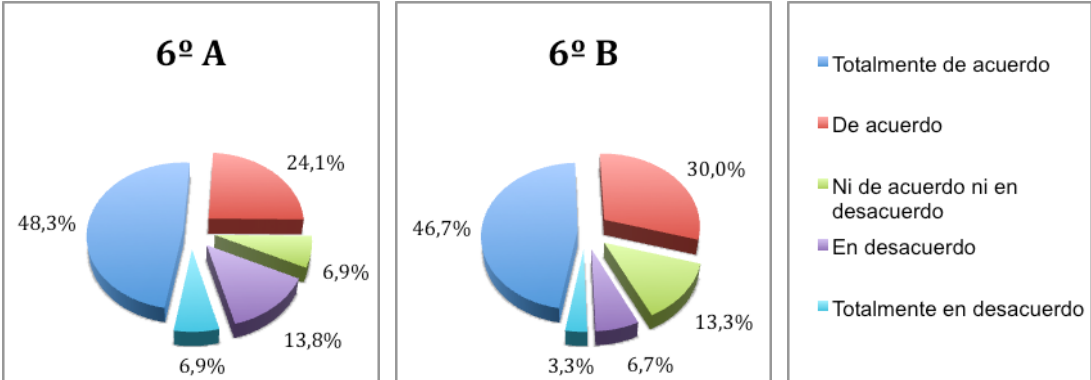


Figura 2. Mejora de las relaciones gracias a la música

Se obtiene de los dos grupos un porcentaje destacado (48,3% en 6º A y 46,7% en 6º B) que confirma la mejora de las relaciones con los compañeros gracias a esta materia. Tanto la motivación que muestran ante las actividades y el trabajo que se lleva a cabo en grupo, permiten crear un clima de trabajo y unión entre los compañeros. Solamente un pequeño porcentaje (6,9% en 6º A y 3,3% en 6º B) está totalmente en desacuerdo.

- Prefieres trabajar en clase de música de manera individual:

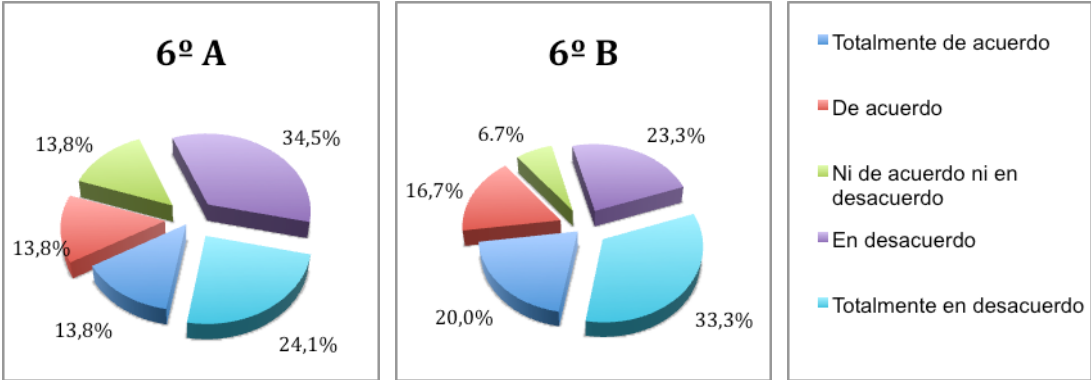


Figura 3. Preferencia por trabajar o no de manera individual

Las escuelas vienen potenciando unas conductas individualistas y competitivas que provocan que ciertos alumnos se encuentren más cómodos trabajando de manera individual. Sin embargo, se aprecia un 57,4% que está totalmente en desacuerdo y un 33,8% que está en desacuerdo con los trabajos individuales, por lo que muestran una preferencia por el trabajo grupal.

- Trabajas actividades en grupo:

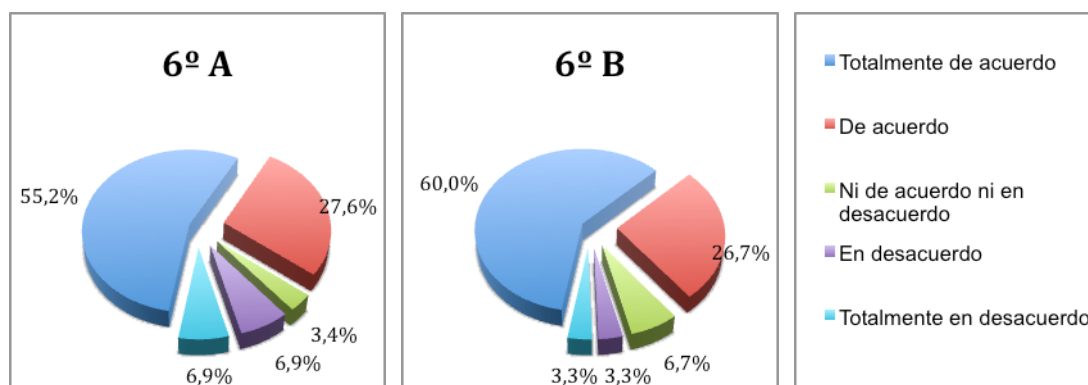


Figura 4. Trabajo de actividades en grupo

Los altos porcentajes obtenidos en las dos clases (55,2% y 60%) demuestran que el trabajo en equipo es un hecho característico del centro del que se ha recogido la muestra.

- Con las actividades en grupo se fomenta el compañerismo:

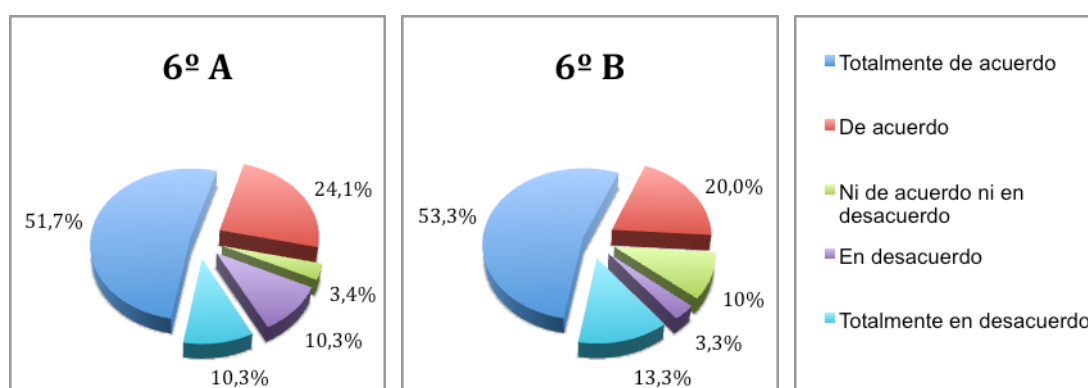


Figura 5. Fomento del compañerismo

Tanto en 6º A como en 6º B, se observa un porcentaje elevado que está totalmente de acuerdo con que las actividades de grupo fomentan la cooperación e integración de todo el alumnado. Esto es debido a que surgen relaciones interpersonales llenas de emociones y sentimientos cuando están produciendo música en primera persona.

- Respetas el rol del compañero:

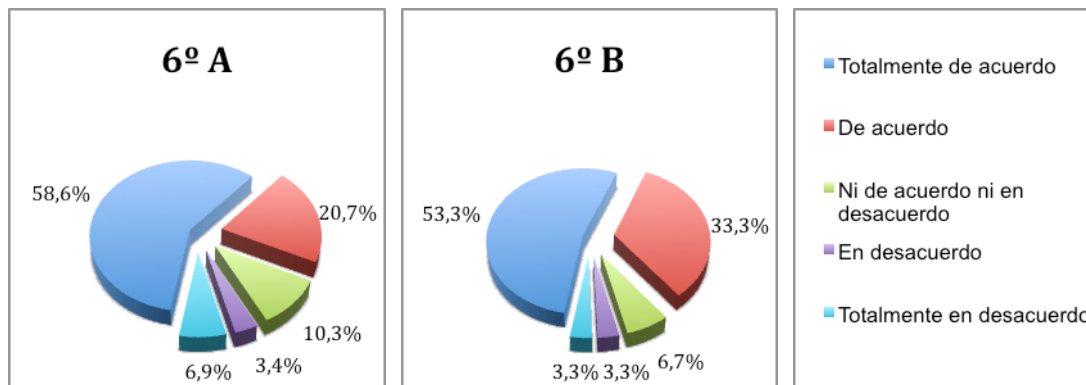


Figura 6. Respeto rol del compañero

Para el buen funcionamiento de una interpretación u otro trabajo grupal, es necesario que haya un clima de respeto al compañero para conseguir el objetivo común. Hablamos de respetar el el turno de entrada. En los dos grupos se ve reflejado en un alto porcentaje (58,6% en 6º A y 53,3% en 6º B).

- Compartes actividades con alumnos extranjeros:

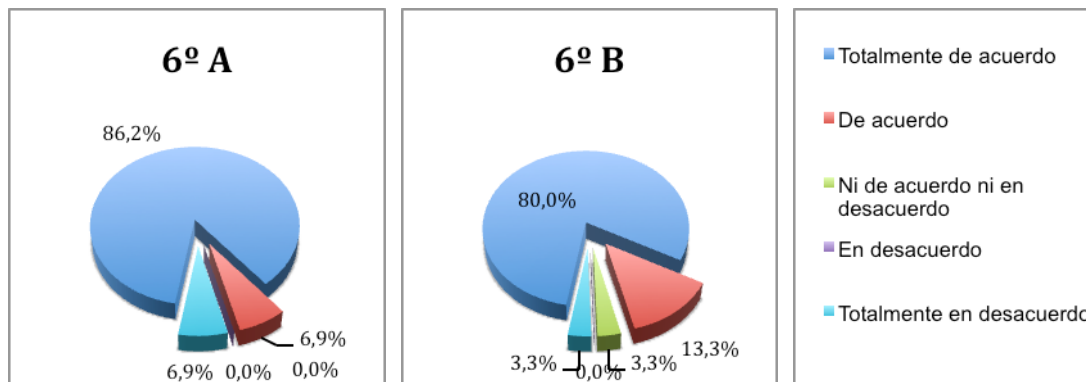


Figura 7. Compartir actividades con alumnado extranjero

La multiculturalidad presente en el aula se manifiesta en este ítem y con los porcentajes elevados que se aprecian en los dos cursos (86,2% y 80%).

- Trabajas en el aula con músicas pertenecientes a diferentes culturas:

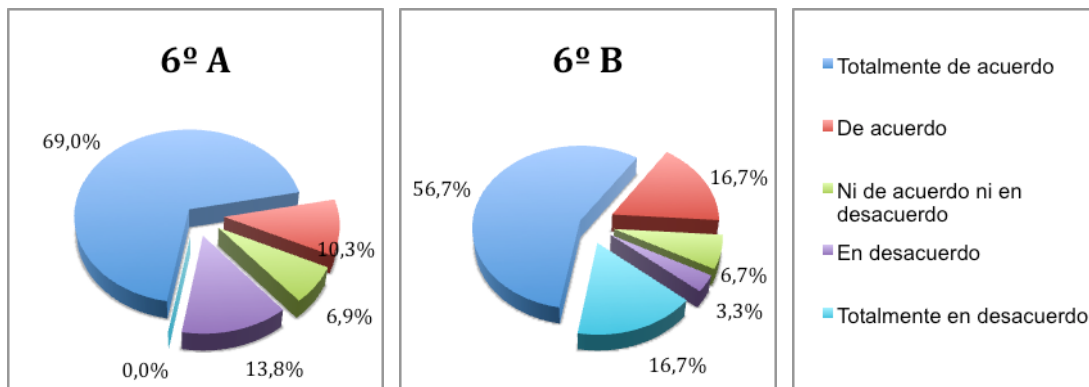


Figura 8. Trabajo en el aula con música de diferentes culturas

Los porcentajes elevados que están totalmente de acuerdo con esta afirmación (69% y 56,7%), demuestran la importancia para el centro del trabajo con diferentes culturas a través de la música.

- El conocimiento de otras músicas permite fomentar valores como el respeto y la tolerancia:

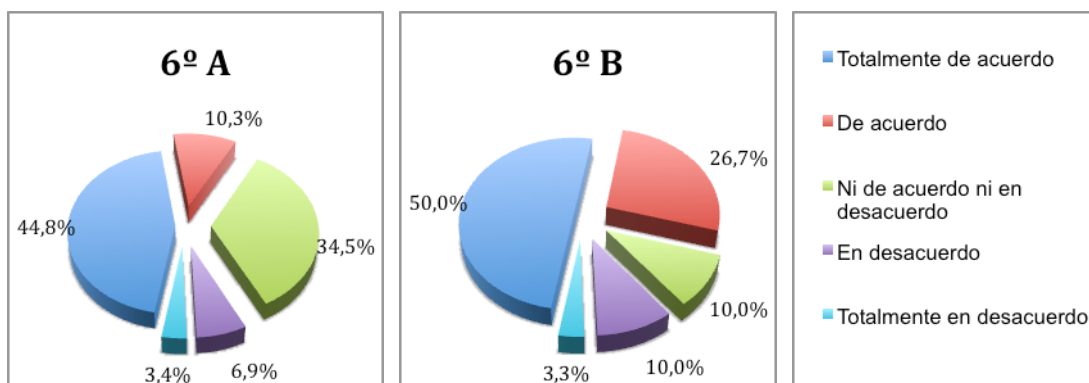


Figura 9. Conocer otras músicas fomenta el respeto y la tolerancia

Un poco más de la mitad del alumnado en 6º A (55,1%) y más de la mitad en 6º B (76,7%) se muestra de acuerdo o totalmente de acuerdo con que el conocimiento de otras músicas promueve valores como el respeto a los demás. Además, desde el aula se da cabida a músicas pertenecientes a países donde han nacido los alumnos y que deben estar presentes en el currículum de esta materia fomentando la equidad e igualdad. Se refleja un porcentaje de indiferencia del 44,5% total.

- La educación musical que recibes tiene en cuenta la multiculturalidad:

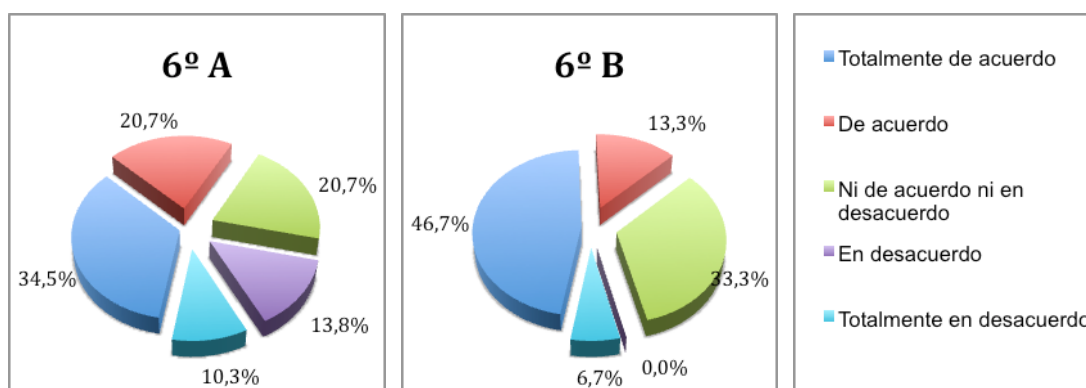


Figura 10. Educación musical tiene en cuenta la multiculturalidad

Pese que hay un alto porcentaje que no está ni de acuerdo ni en desacuerdo se aprecia otro porcentaje destacado que está totalmente de acuerdo con la afirmación (34,5% en 6º A y 46,7% en 6º B).

- Te gustaría interpretar música de tu cultura si vivieras en otro país:

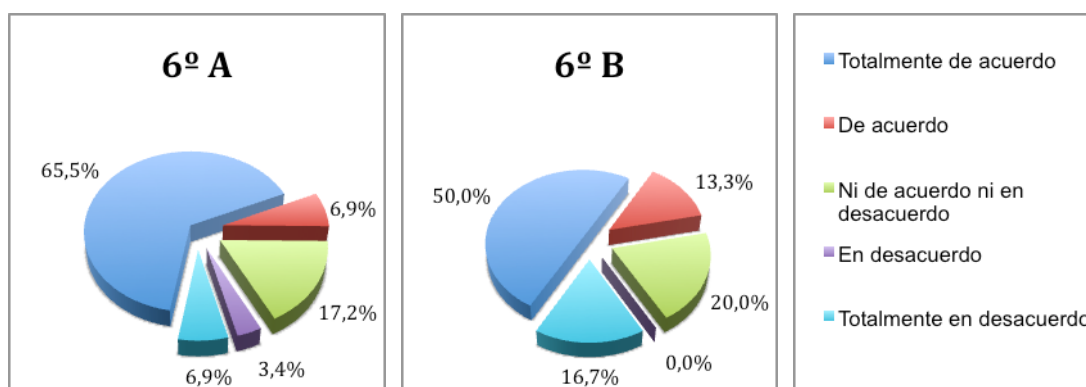


Figura 11. Gusto por interpretar música de tu cultura

Más de la mitad de la clase está totalmente de acuerdo con que si viviera fuera de España, le gustaría sentirse integrado, escuchando e interpretando música de su país.

- Te gustaría que te acogieran tus compañeros al llegar a un centro nuevo con este tipo de actividades:

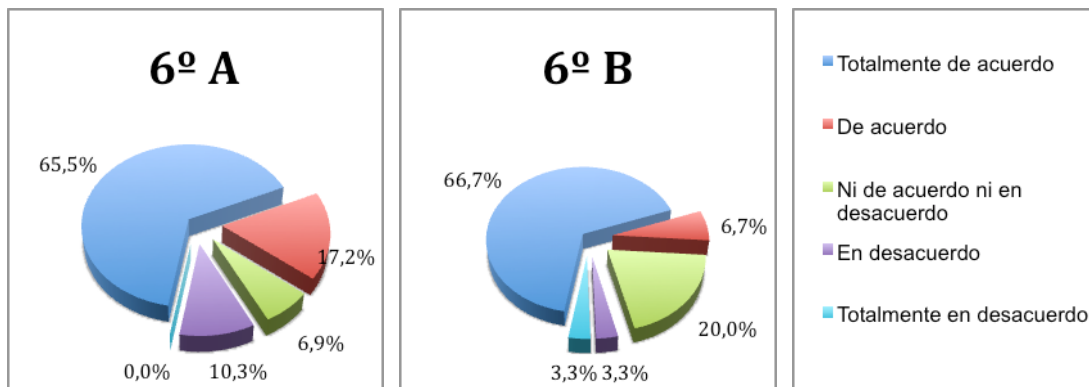


Figura 12. Gusto por actividades de este tipo en el nuevo centro

Los beneficios de cohesión que reportan estas actividades lo corroboran los alumnos que se muestran totalmente de acuerdo con altos porcentajes (65,6% en 6º A y 66,7% en 6º B). Un pequeño porcentaje de 6,9% y 20% muestra su indiferencia.

Discusión y conclusiones

La multiculturalidad que existe en la sociedad se está extrapolarando a las aulas durante las últimas décadas. Este fenómeno, ofrece la posibilidad de reunir en un mismo espacio a personas muy singulares entre sí. Ante esta realidad, los centros, y más específicamente el aula de música, se presentan como el espacio ideal para garantizar la integración del alumnado. La música cumple con su papel como gestor de la interculturalidad, ofreciendo desde sus diversas prácticas, un clima en el que prevalece la cohesión y la unión de todos.

En la actualidad, se precisa de un cambio en los métodos tradicionales de enseñanza para dar cabida al pluralismo. Con este enfoque, la diversidad cultural actúa como hilo conductor para mejorar las relaciones humanas en el aula de primaria.

Del análisis efectuado podemos decir que:

- La música es importante para el alumnado ya que está presente en su día a día.
- Hay un gran reclamo de actividades grupales que fomentan la cohesión del grupo.
- Se produce una mejora de las relaciones entre los compañeros que permiten respetar cada rol.
- La música en grupo permite trabajar elementos como el ritmo, con música de diferentes culturas a través de una apertura del currículum.

- Son un tipo de prácticas motivadoras y de gran interés para el alumnado.
- El grupo busca una meta común traducida en conciertos o festivales.
- Se produce un aprendizaje colaborativo entre los distintos miembros del aula.

Por tanto, del análisis e interpretación de los resultados obtenidos, se observa una alta predisposición por parte del alumno hacia la materia de música, lo que beneficia al proceso de enseñanza/aprendizaje. Esto viene dado desde un alto grado de interés y motivación que presta el alumnado ante las prácticas activas, en las que colabora con sus compañeros en busca de una meta común.

Por otro lado, la inclusión de las actividades grupales en la materia de música es positiva para aquellos alumnos con escasa autoestima y baja motivación. Además, presenta otro tipo de beneficios como:

- Incrementa las posibilidades de aprendizaje: el aprendizaje vicario y colaborativo fomenta la unión y cohesión del grupo a través de unas conductas solidarias entre ellos. Además, la enseñanza entre iguales beneficia una mejor comprensión por parte del alumno que presenta mayores dificultades de aprendizaje.
- Diluye la responsabilidad personal: cada alumno realiza su aportación personal en un trabajo en el que la responsabilidad está dividida entre los diferentes integrantes del grupo. Por ello, estas prácticas de conjunto son útiles para los alumnos con baja autoestima.

Los resultados revelan que la música es un medio ideal para favorecer la integración del alumnado y que actúa como gestor ante la interculturalidad presente en el aula. Además, se comprueba que la práctica en grupo beneficia al desarrollo integral del adolescente a través de la interiorización de valores que le permitirán un buen funcionamiento en la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Arredondo, H. (2003). Género y educación musical. Cuadernos de Pedagogía, (328), 59-61.
- Cabedo, A. (2011). Desarrollo humano, música y educación en la era global. Recerca. Revista de Pensament i Anàlisi, (11), 161-178.
- García, F. J. (2010). Música, cultura y sociedad: la enseñanza de la música a partir de problemas socialmente relevantes. Eufonía. Didáctica de la música, (50), 12-22.

- Martín, R. (2010). El papel de la etnomusicología en la educación y en la gestión de políticas culturales. *Historia Actual Online*, (23), 85-97.
- Martínez, J. (2006). La diversidad cultural en el aula de música de secundaria. Reflexiones y propuestas. En *I Congrés Internacional d'Educació a la Mediterrània*. Palma de Mallorca.

