

Nº 31

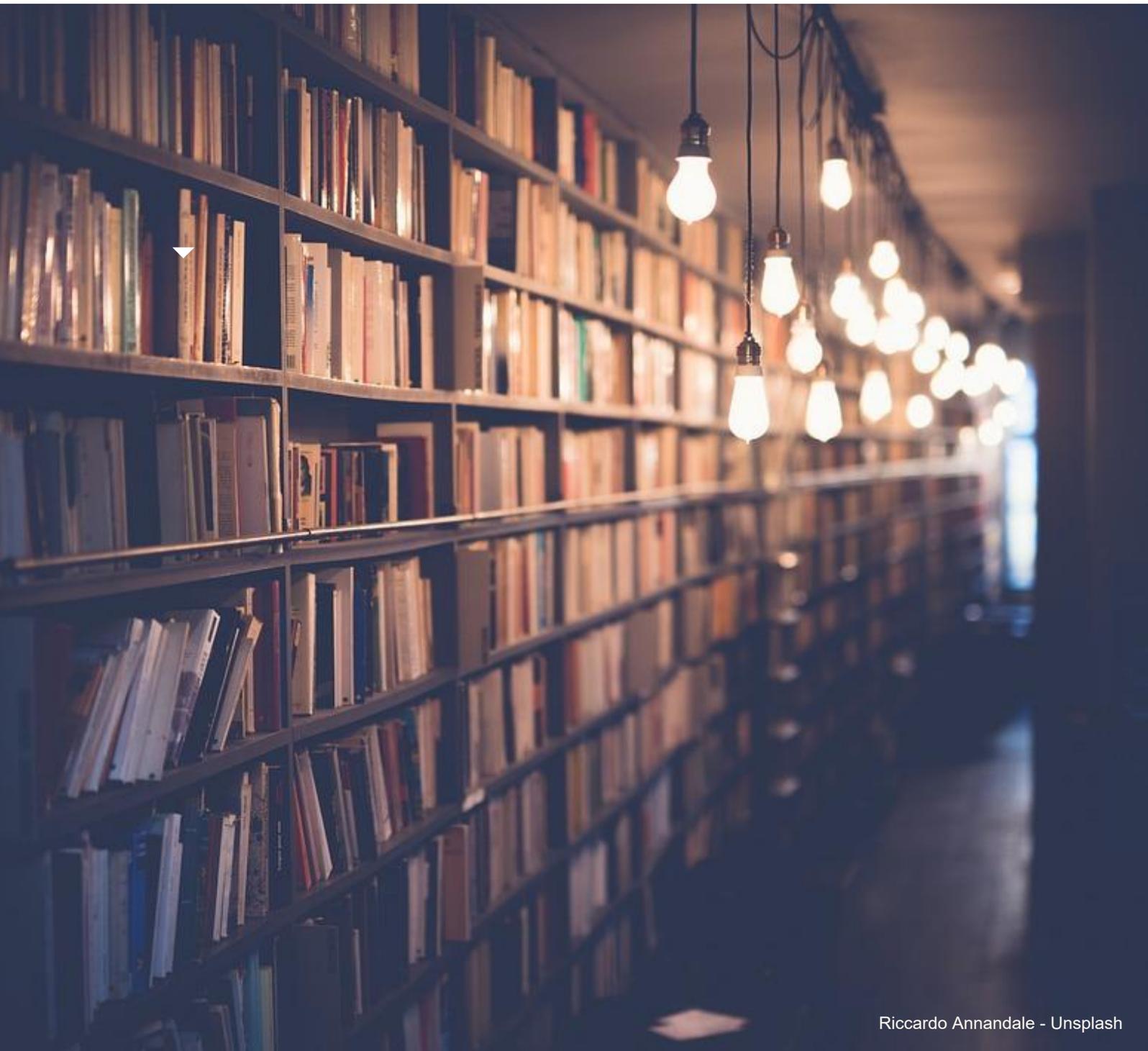
2022
VOL 2



ISSN 0213-1269 · e-ISSN 2253-8275

 **Cuestiones
Pedagógicas**

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



Riccardo Annandale - Unsplash

doi: <https://doi.org/10.12795/cp>

Nº 31
2022
VOL 2

TEMÁTICAS EDUCATIVAS
Educational issues

La revista está suscrita a la Licencia Creative Commons (CC) Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como adaptar y construir a partir del material original.

Se podrá depositar la versión final del artículo (postprint/PDF del editor) en cualquier repositorio institucional o página web (site, blog) personal, inmediatamente después de la publicación del volumen de la revista. Para ello, deberá incluir la referencia completa del artículo en la revista Cuestiones Pedagógicas.



INDIZACIÓN Y CALIDAD

Bases de datos y directorios

BIBLIOTECA DE ANDALUCÍA	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA
BIBLIOTECA NACIONAL DE ESPAÑA	UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
CROSSREF	UNIVERSIDAD DE ALICANTE
DIALNET	UNIVERSIDAD DE DEUSTO
ÍnDICES CSIC	UNIVERSIDAD DE GRANADA
ERIH PLUS	UNIVERSIDAD DE LLEIDA
IRESIE	UNIVERSIDAD DE NAVARRA
LIBRIS	UNIVERSIDAD DE SEVILLA
PEDAGOGICAL UNIVERSITY OF St. GALLEN (SUIZA)	UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO
PKP INDEX	UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA
ULRICH'S	UNIVERSIDAD ROVIRA I VIRGILI
WorldCat	UNIVERSITY OF GRONINGEN (PAÍSES BAJOS)
	UNIVERSITY OF QUEENSLAND (AUSTRALIA)

PATROCINADORES

Patrocina

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN
VI Plan Propio de Investigación y Transferencia

Colabora



© UNIVERSIDAD DE SEVILLA
EDITORIAL UNIVERSIDAD DE SEVILLA
C/ PORVENIR, 27 – 41013 Sevilla (España)
Tlf (+34) 954 487 447
Correo electrónico: eus4@us.es
<https://editorial.us.es/es>

© CUESTIONES PEDAGÓGICAS
DPTO. DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA SOCIAL
C/ PIROTECNIA s/n – 41013-SEVILLA (España)
Tlf (+34) 955420587
Correo electrónico: cuestionesp@us.es
<https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas>

Edited in Spain - Editado en España
e-ISSN: 2253-8275
ISSN: 0213-1269
Depósito Legal: SE-163-1984
Maquetación: Susana Vidigal Alfaya
Ana Gómez Márquez
María García González
Diseño: Natalia Aroa Ortega Torno

EDITOR JEFE/Editor in Chief.

- › Dr. Miguel-Ángel Ballesteros-Moscoso. Universidad de Sevilla (España)

EDITORES ASOCIADOS/ Assistant Editors

- › Dra. Verónica Cobano Palma. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Patricia Delgado Granados. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Ángela Martín Gutiérrez. Universidad Internacional de La Rioja y Universidad de Sevilla (España)
- › Dña. Susana Vidigal Alfaya. Universidad de Sevilla (España)

COEDITORES INTERNACIONALES / International Advisors

- › Dra. Coral Ivy Hunt Gómez. Universidad de Sevilla (España)
- › Dr. Giorgio Poletti. Universidad de Ferrara (Italia)
- › Dra. Julia Lobato Patricio. Universidad Pablo de Olavide (España)
- › Dña. Joseane Frassoni dos Santos. Universidad Federal de Río Grande del Sur (Brasil)

COMITÉ CIENTÍFICO / International Advisory Board

- › Dra. Amélia Lopes. Universidad de Porto (Portugal)
- › Dra. Ana Corina Fernández-Alatorre. Universidad Pedagógica Nacional (México)
- › Dra. Anita Gramigna. Universidad de Ferrara (Italia)
- › Dr. Abderrahman El Fathi. Universidad Abdelmalek Essaadi (Marruecos)
- › Dra. Aurora Bernal Martínez de Soria. Universidad de Navarra (España)
- › Dr. Antón Costa Rico. Universidad de Santiago de Compostela (España)
- › Dra. Amanda Cano Ruíz Benemérita Escuela Normal Veracruzana (México)
- › Dra. Alicia Civero Cerecedo. Instituto Politécnico Nacional de México D.F. (México)
- › Dr. Antonio Bernal Guerrero. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Ana Ayuste González. Universitat de Barcelona (España)
- › Dra. Ana Laura Gallardo Gutiérrez. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (UNAM) (México)
- › Dr. Alfonso Barquín Cendejas. Escuela Nacional de Antropología e Historia (México)
- › Dra. Alicia de Alba. Instituto Politécnico Nacional (México)
- › Dra. Belén Ballesteros Velázquez. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España)
- › Dra. Consuelo Flecha García. Universidad de Sevilla (España)
- › Dr. Chakib Chairi. Universidad Abdelmalek Essaadi (Marruecos)
- › Dr. Ernesto Colomo Magaña. Universidad de Málaga (España)
- › Dra. Esther García González. Universidad de Cádiz (España)
- › Dr. Diego García Peinazo. Universidad de Córdoba (España)
- › Dr. Guido Benvenuto. Universidad La Sapienza (Italia)
- › Dra. Gabriela Czarny Krischkautzky. Universidad Pedagógica Nacional (México)
- › Dra. Iliana Tamara Cibrián Llanderal. Universidad Veracruzana (México)
- › Dra. M^a Ángeles Olivares García. Universidad de Córdoba (España)
- › Dra. María Belando Montoro. Universidad Complutense de Madrid (España)
- › Dra. M^a del Carmen Álvarez Álvarez. Universidad de Cantabria (España)
- › Dr. Fernando Bordignon. Universidad Pedagógica Nacional (Argentina)
- › Dra. Lourdes Belén Espejo Villar. Universidad de Salamanca (España)

- › Dr. Ángel De Juanas Oliva. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España)
- › Dr. Octavio Esqueda Vazquez. Biola University (USA)
- › Dr. Joaquín García Carrasco. Universidad de Salamanca (España)
- › Dra. Elisa García Mingo. Universidad Complutense de Madrid (España)
- › Dra. Silvia Abad Merino. Universidad de Córdoba (España)
- › Dr. Francisco Javier Jiménez Ríos. Universidad de Granada (España)
- › Dra. Silvana Longueira Matos. Universidad de Santiago de Compostela (España)
- › Dr. David Luque Menjibar. Universidad Rey Juan Carlos (España)
- › Dr. Víctor M. Martín Solbes. Universidad de Málaga (España)
- › Dr. Tomás Motos Teruel. Universidad de Valencia (España)
- › Dr. Luis Núñez Cubero. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Azucena Ochoa Cervantes. Universidad Autónoma de Querétaro (México)
- › Dr. Joaquín A. Paredes Labra. Universidad Autónoma de Madrid (España)
- › Dra. Montserrat Payá Sánchez. Universitat de Barcelona (España)
- › Dra. María Victoria Pérez de Guzmán Puya. Universidad Pablo de Olavide (España)
- › Dra. María del Carmen Acebal Expósito. Universidad de Málaga (España)
- › Dra. Mercedes Álamo Sugrañes. Universidad de Córdoba (España)
- › Dr. Eduardo Romero Sánchez. Universidad de Murcia (España)
- › Dra. Encarnación Sánchez Lissen. Universidad de Sevilla (España)
- › Dr. Marcos Santos Gómez. Universidad de Granada (España)
- › Dr. Marc Depaepe. Universidad de Lovaina (Bélgica)
- › Dr. Gunther Dietz. Universidad Veracruzana (México)
- › Dra. Macarena Donoso González. Universidad Antonio de Nebrija (España)
- › Dr. Ángel Donvito. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina)
- › Dra. Inmaculada Egado Gálvez. Universidad Complutense de Madrid (España)
- › Dra. Mariana Buenestado Fernández. Universidad de Córdoba (España)
- › Dra. María García-Cano Torrico. Universidad de Córdoba (España)
- › Dra. Paz Cánovas Leonhardt. Universidad de Valencia (España)
- › Dra. Pilar Casares García. Universidad de Granada (España)
- › Dra. Pilar Cucalón Tirado. Centro de Ciencias Humanas y Sociales del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) (Madrid)
- › Dra. M^a Dolores García Ramos. Universidad de Córdoba (España)
- › Dra. Porfiria Bustamante de la Cruz. Universidad Autónoma de Baja California (México)
- › Dr. Pedro P. Chamorro Barranco. Universidad de Córdoba (España)
- › Dr. Rodolfo Cruz Vadillo. Universidad Popular Autónoma de Puebla (México)
- › Dra. Susana Gala Pellicer. Universidad de Córdoba (España)
- › Dra. Ligia Isabel Estrada Vidal. Universidad de Granada (España)
- › Dr. Daniel Falla Fernández. Universidad de Córdoba (España)
- › Dra. María del Mar Felices de la Fuente. Universidad de Almería (España)
- › Dra. Macarena Esteban Ibáñez. Universidad Pablo de Olavide (España)
- › Dr. Saif El Islam Benabdennour El Hamzaoui (Universidad Mohamed I (Marruecos))

SECRETARÍA DE REDACCIÓN

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación.
C/ Pirotectnia, s/n. 41013. Sevilla (España).
Tfño.: (+34) 95 5420587

DISTRIBUCIÓN, SUSCRIPCIÓN E INTERCAMBIO

Editorial Universidad de Sevilla.
C/ Porvenir, nº. 27 (Edificio Corominas) 41013. Sevilla (España).
Tfño.: (+34) 954487447 - e-mail: eus4@us.es

- › Dr. Jorge Ramos Tolosa. Universitat de València (España)
- › Dr. Francesc Xavier Torredadella i Flix. Universidad Autónoma de Barcelona (España)
- › Dr. Javier M. Valle López. Universidad Autónoma de Madrid (España)
- › Dr. José Luis Álvarez Castillo. Universidad de Córdoba (España)
- › Dr. Eduardo Salvador Vila Merino. Universidad de Málaga (España)
- › Dra. Sara Lorena Anaguano Pérez. Universidad de Guayaquil (Ecuador)
- › Dra. Sonia Brito Rodríguez Universidad Autónoma de Chile (Chile)
- › Dra. Sonia García Segura. Universidad de Córdoba (España)
- › Dra. Carmen Gil del Pino. Universidad de Córdoba (España)
- › Dra. Eva María González Barea. Universidad de Murcia (España)
- › Dr. Juan Carlos González Faraco. Universidad de Huelva (España)
- › Dra. Erika González García. Universidad de Granada (España)
- › Dra. Cristina María Gonçalves Pereira. Instituto Politécnico de Castelo Branco (Portugal)
- › Dra. Isabel María Grana Gil. Universidad de Málaga (España)
- › Dra. Rosa Evelia Guantay. Universidad Nacional de Salta (Argentina)
- › Dra. Ana Carolina Hecht. Universidad de Buenos Aires (Argentina)
- › Dra. Rosalva Aida Hernandez Castillo. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social (México)
- › Dr. Sergio Hernández Loeza. Universidad Campesina Indígena en Red (México)
- › Dra. M^a. Guadalupe Huerta Morales. Benemerita Universidad Autónoma de Puebla (México)
- › Dra. Beata Jakimiuk. Universidad Católica Juan Pablo II (Polonia)
- › Dra. Cristina V. Kleinert. Universidad Veracruzana (México)
- › Dr. Matthew Lebrato. Lyon College (EEUU)
- › Dr. Dieudonné Leclercq. Universidad de Lieja (Bélgica)
- › Dr. Juan José Leiva Olivencia. Universidad de Málaga (España)
- › Dra. Zohra Lhioui. Universidad Moulay Ismail (Marruecos)
- › Dr. Vicente Llorent Bedmar. Universidad de Sevilla (España)
- › Dr. Juan de Dios López López. Universidad de Córdoba (España)
- › Dr. Emilio Lucio-Villegas Ramos. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Irlanda Villegas Salas. Universidad Veracruzana (México)
- › Dr. Sergio Gerardo Málaga Villegas. Universidad Autónoma de Baja California (México)
- › Dr. Carlos Luis Maldonado Ramírez. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) (México)
- › Dra. Elizabeth Martínez Buenabad. Benemerita Universidad Autonoma de Puebla (México)
- › Dr. Luis Alejandro Martínez Canales. Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (México)
- › Dra. M^a José Martínez Carmona. Universidad de Córdoba (España)
- › Dr. Miquel Martínez Martín. Universidad de Barcelona (España)
- › Dr. José Manuel Mata Justo. Universidad Lusitana de Lisboa (Portugal)
- › Dr. Antonio Matas Terrón. Universidad de Málaga (España)
- › Dra. Laura Selene Mateos Cortés. Universidad Veracruzana (México)
- › Dr. Alejandro Mayordomo Pérez. Universidad de Valencia (España)
- › Dr. Francisco Montes González. Universidad de Sevilla (España)
- › Dr. Leonardo Montoya Peláez. Universidad de Antioquia – Medellín (Colombia)
- › Dra. Carol Morales Trejos. Universidad de Costa Rica (Costa Rica)
- › Dra. Olga Moreno Fernández. Universidad de Sevilla (España)
- › Dr. Pedro Luis Moreno Martínez. Universidad de Murcia (España)
- › Dra. Emilia Moreno Sánchez. Universidad de Huelva (España)
- › Dra. Verónica Moreno Uribe. Universidad Veracruzana (México)
- › Dr. Sergio Navarro Martínez. Universidad Veracruzana (México)
- › Dra. Elisa Navarro Medina. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Antonia Olmos Alcaraz. Universidad de Granada (España)
- › Dra. María Rosa Oriá Segura. Universidad de Extremadura (España)
- › Dra. Carmen Orte Socías. Universidad de las Islas Baleares (España)
- › Dra. Gabriela Ossenbach Sauter. Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED (España)
- › Dr. Agustín Palomar Torralbo. Consejería de Educación, Junta de Andalucía (España)
- › Dra. Elisa Pérez Gracia. Universidad de Córdoba (España)
- › Dr. Andrés Paya Rico. Universidad de Valencia (España)
- › Dra. Montserrat Payá Sánchez. Universitat de Barcelona (España)
- › Dra. Paz Peña García. Centro Universitario Sagrada Familia (España)
- › Dr. Ulrich Pfeifer-Schaupp. Universidad de Freiburg (Alemania)
- › Dr. Joaquim Pintassilgo. Universidad de Lisboa (Portugal)
- › Dra. Mônica Pereira dos Santos. Universidad Federal do Rio de Janeiro (Brasil)
- › Dra. María de Fátima Pereira. Universidad de Porto (Portugal)

- › Dra. Marianne Poumay. Universidad de Lieja (Bélgica)
- › Dra. María del Mar del Pozo Andrés. Universidad de Alcalá de Henares (España)
- › Dra. María Puig Gutiérrez. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Aina M. Puigserver. Universidad de las Islas Baleares (España)
- › Dr. Nicanor Rebolledo Recendiz. Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)
- › Dr. José Manuel Ríos Ariza. Universidad de Málaga (España)
- › Dr. Juan Antonio Rodríguez Hernández. Universidad de La Laguna (España)
- › Dr. Xavier Rodríguez Ledesma. Universidad Pedagógica Nacional (México)
- › Dra. Nuria Rodríguez Martín. Universidad de Málaga (España)
- › Dra. Guadalupe Romero Sánchez. Universidad de Granada (España)
- › Dr. Juan Luis Rubio Mayoral. Universidad de Sevilla (España)
- › Dra. Inmaculada Ruiz Calzado. Universidad de Córdoba (España)
- › Dra. Francisca Ruiz Garzón. Universidad de Granada (España)
- › Dr. Julio Ruiz Palmero. Universidad de Málaga (España)
- › Dra. Sylvia Schmelkes. Universidad Iberoamericana Ciudad de México (México)
- › Dr. Paul Standish. Universidad de Londres (Reino Unido)
- › Dra. Aida Terrón Bañuelos. Universidad de Oviedo (España)
- › Dr. Carlos Alberto Torres. Universidad de California-Los Ángeles (UCLA)
- › Dra. Velia Torres Corona. Benemerita Universidad Autonoma de Puebla (México)
- › Dra. Fanny Tubay. Universidad Técnica de Manabí (Ecuador)
- › Dr. Jurjo Torres Santomé. Universidad de la Coruña (España)
- › Dr. Germán Vargas Calleja. Universidad de Santiago de Compostela (España)
- › Dr. Felipe Vega Mancera. Universidad de Málaga (España)
- › Dra. Claudia Velez de la Calle. Universidad Santo Tomás (Colombia)
- › Dra. Martha Vergara Fregoso. Universidad de Guadalajara (México)

COEDITORES / Co-editors

Vol. 2(31), 2022

COEDICIÓN EN INGLÉS

- › Dra. Coral Ivy Hunt Gómez. Universidad de Sevilla (España)

COEDICIÓN EN ITALIANO

- › Dr. Giorgio Poletti. Universidad de Ferrara (Italia)

COEDICIÓN EN FRANCÉS

- › Dra. Julia Lobato Patricio. Universidad Pablo de Olavide (UPO) (España)

COEDICIÓN EN PORTUGUÉS

- › Dña. Joseane Frassoni dos Santos. Universidad Federal de Río Grande del Sur (Brasil)

CONSEJO TÉCNICO / Board of Management

ASESORAMIENTO EN INDEXACIÓN

- › D. Victor Manuel Moya Orozco. Universidad de Sevilla (España)

REVISIÓN DE TEXTOS (NORMAS EDITORIALES)

- › D^a. Fabiola Ortega de Mora. Universidad Pablo de Olavide (España)
- › D^a. Victoria Chacón Chamorro. Universidad Pablo de Olavide (España)
- › D^a. Patricia Iglesias Díaz. Universidad de Sevilla (España)
- › D^a. Sandra Santiago Sillero. Universidad de Sevilla (España)

Índice

Misceláneas

Presentación <i>Miguel ángel Ballestros Moscosio (Universidad de Sevilla)</i>	7-8
La labor de los docentes en el aula de secundaria de adultos: un desafío de las prácticas pedagógicas <i>Marco Ramos Ramiro (Universidad a distancia de Madrid) y Joaquín Paredes-Labra (Universidad Autónoma de Madrid)</i>	9-28
Prácticas Pedagógicas desde la Pertinencia Cultural en Escuelas Multigrado del Norte Mexicano <i>Amelia Castillo Morán y Julio Erik Medina López (Universidad Autónoma de Tamaulipas)</i>	29-46
La importancia de la educación emprendedora tutorizada por Educadores Sociales <i>Jesús Ruedas-Caletrio y Sara Serrate González. (Universidad de Salamanca)</i>	47-64
“What’s New?” Técnica para desarrollar habilidades orales en estudiantes de Servicios Gastronómicos <i>Bernardo Buduen Saborit (University of Granma), Eduardo Escalona Pardo (University of Granma) y Rubén Escalona Pardo (T aller Territorial Electromedicina Manzanillo)</i>	65-82
Beneficios de los Eurojuegos para el desarrollo cognitivo en Educación Secundaria <i>Yago Manjón Gil e Higinio González-García (UNIR. Universidad Internacional de la Rioja)</i>	83-102
La Brecha Digital Como Factor De Exclusión Social: Situación Actual En España <i>Ana González- Benito, Belén Gutiérrez-de-Rozas y Andrea Otero-Mayer (Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED)</i>	103-128
Aspectos clave de la profesionalización docente. Una revisión bibliográfica <i>María Matarraz. (Universidad Autónoma de Madrid)</i>	129-144
Enseñanza en contextos de privación de libertad: herramientas para la comprensión lectora <i>Andrea Junyent (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.CONICET. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental , CIIPME) y Lidia Chang (Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (INAPL) Universidad de Buenos Aires (UBA))</i>	145-162
Rol Del Docente De Historia Y Geografía En Contextos De Interculturalidad Migrante	163-180

Iván Jesús Valderrama Aguayo (Universidad Católica de Temuco)

Reseñas

- | | |
|---|----------------|
| Dejémosles pensar
<i>María Gemma Sánchez González (Universidad de Extremadura)</i> | 183-186 |
| Desarrollo de las habilidades socioemocionales y de los valores en Educación Infantil y Primaria
<i>Lucía Torres Zaragoza (Universidad de Sevilla)</i> | 187-188 |

Presentación



Dr. Miguel-Ángel Ballesteros-Moscósio

Editor Jefe de Cuestiones Pedagógicas.

Revista de Ciencias de la Educación

Universidad de Sevilla

miguelanba@us.es

<https://orcid.org/0000-0001-9522-4303>

El nobel de la Paz del año 1993, Nelson Mandela, se refería a la Educación como el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo. Una visión utópica que lejos de distar de la realidad nos confronta a cada ciudadano con la necesidad de nuestro papel en la sociedad en el ejercicio de las responsabilidades individuales. Así, considerada la Educación como proceso, atiende a un amplio espectro de situaciones y realidades en las que los profesionales de la educación son la clave.

Este número de Cuestiones Pedagógicas cuenta con un 45% de artículos provenientes de Latinoamérica, lo que revela nuestra profunda relación con los investigadores de habla hispana, así como nuestro compromiso con la puesta en valor de la investigación educativa internacional. Damos cabida a diferentes temáticas educativas de relevancia rompiendo con la estructura tradicional de nuestra revista. Así, en esta ocasión no presentamos sección monográfica, sino que configuramos una miscelánea de trabajos originales provenientes de la intervención educativa, caracterizados por la riqueza y rigurosidad de las aportaciones presentadas a este número.

Tal y como comentamos al inicio, se considera al docente y su formación en diversas competencias, como agente determinante cuando se trabaja en contextos complejos. En consecuencia, los profesores mejicanos Amelia Castillo Morán y Julio Erik Medina López de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (México) presentan su trabajo titulado Prácticas Pedagógicas desde la Pertinencia Cultural en Escuelas Multigrado del Norte Mexicano; la profesora María Matarranz de la Universidad Autónoma de Madrid (España) presenta su trabajo Aspectos clave de la profesionalización docente. Una revisión bibliográfica.; o la consideración de la incorporación de la gamificación en los procesos educativos reglados como plantean los profesores Higinio González-García y Yago Manjón Gil, de la Universidad Internacional de la Rioja (España) en su trabajo Beneficios de los Eurojuegos para el desarrollo cognitivo en Educación Secundaria.

De este modo el docente se considera como un agente esencial para la implementación de acciones educativas en la lucha contra la exclusión social, como son los de privación de libertad, la docencia en contextos interculturales migrantes, los centros de adultos o la formación de carácter profesionalizante, poniendo el énfasis no solo en la

cuestión del contenido, sino también en la importancia del conocimiento de las estrategias metodológicas y didácticas más adecuadas atendiendo a cada contexto de actuación y colectivo diana. Es el caso de los trabajos presentados por las investigadoras argentinas Andrea Junyent del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y Lidia Chang del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (INAPL), de la Universidad de Buenos Aires (UBA) sobre la Enseñanza en contextos de privación de libertad: herramientas para la comprensión lectora; el profesor Iván Jesús Valderrama Aguayo de la Universidad Católica de Temuco (Chile) sobre el Rol del docente de historia y geografía en contextos de interculturalidad migrante; los profesores Marco Ramos Ramiro y Joaquín Paredes-Labra de la Universidad Autónoma de Madrid (España) con su aportación sobre La labor de los docentes en el aula de secundaria de adultos: un desafío de las prácticas pedagógicas, o los profesores cubanos Bernardo Buduen Saborit y Eduardo Escalona Pardo de la Universidad de Granma (Cuba) y Rubén Escalona Pardo del Taller Territorial Electromedicina Manzanillo y su trabajo titulado "What's New?" Técnica para desarrollar habilidades orales en estudiantes de Servicios Gastronómicos.

Pero estos contextos no tienen que ser físicos y reales. A veces las consecuencias del impacto de las nuevas realidades y servicios tecnológicos ponen de manifiesto lagunas formativas generadoras de situaciones de exclusión en el mundo real. Este hecho es analizado por las profesoras Ana González-Benito, Belén Gutiérrez-de-Rozas y Andrea Otero-Mayer de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España) en su artículo La Brecha Digital Como Factor De Exclusión Social: Situación Actual En España.

Se considera al educador con un perfil amplio, abarcando incluso a los educadores sociales en un tema tan sensible y necesario como es el de La importancia de la educación emprendedora tutorizada por Educadores Sociales, trabajo presentado por los profesores Jesús Ruedas-Caletrio y Sara Serrate González de la Universidad de Salamanca (España).

Esperamos que los lectores encuentren en los trabajos presentados en este número conocimientos que les sean útiles para su desarrollo investigador o una ayuda para su práctica docente, pero sobre todo aumente sus preguntas en torno a la consideración de los procesos educativos abordados.



La labor de los docentes en el aula de secundaria de adultos: un desafío de las prácticas pedagógicas

Teachers' work in adults secondary education classrooms: a challenge of pedagogical practices

Recibido: 10/02/2021 | Revisado: 18/02/2021 | Aceptado: 14/03/2022 |
Online first: 11/11/2022 | Publicado: 04/01/2023



Marco Ramos Ramiro

Universidad A Distancia de Madrid (España)

marco.ramos@udima.es

<https://orcid.org/0000-0001-9557-272X>



Joaquín Paredes-Labra

Universidad Autónoma de Madrid (España)

joaquin.paredes@uam.es

<https://orcid.org/0000-0003-2294-9121>

Resumen: La educación de personas adultas es una estructura necesaria para responder algunos de los grandes desafíos que urge enfrentar en estos tiempos de crisis. Sin embargo, los centros de educación de personas adultas son los grandes desconocidos del sistema educativo. Por ello esta investigación pretende describir y comprender la labor docente que se realiza en sus aulas de educación secundaria. Dada la naturaleza cualitativa de nuestra investigación, se opta por un estudio colectivo de casos de corte etnográfico en una estancia en el campo por dos años. Las evidencias empíricas se recogieron a través de la observación participante y la realización de entrevistas semiestructuradas que se realizaron en dos CEPA de dos municipios de la Comunidad de Madrid. Los resultados describen el peculiar funcionamiento de un aula de secundaria de personas adultas y la especificidad de las tareas docentes que allí se desarrollan. A la luz de estos resultados,

Abstract: Adult education is a necessary structure to respond to some of the great challenges that we urgently need to face in these times of crisis. However, adult education centres are the great unknowns of the education system. For this reason, this research aims to describe and understand the teaching work carried out in their secondary education classrooms. Given the qualitative nature of our research, we opted for a collective ethnographic case study during a two-year stay in the field. Empirical evidence was collected through participant observation and semi-structured interviews in two adult education centres of two cities in the Community of Madrid. The results describe the peculiar functioning of an adult secondary school classroom and the specificity of the teaching tasks carried out there. In the light of these results, we underline the convenience of introducing in teacher training knowledge that addresses the uniqueness of this educational modality in a world where there are still 770

subrayamos la conveniencia de plantear en la formación docente conocimientos que aborden la singularidad de esta modalidad educativa en un mundo en el que todavía existen 770 millones de personas analfabetas, altas tasas de abandono escolar temprano en las sociedades occidentales, un envejecimiento progresivo de la población, nuevos retos formativos asociados a la digitalización de la vida y una emergencia sanitaria y climática que exige nuevas formas de ser y estar en el mundo.

million illiterate people, high rates of early school dropout in Western societies, a progressive ageing of the population, new training challenges associated with the digitalisation of life and a health and climate emergency that demands new ways of being and being in the world.

Palabras Clave: educación de adultos; centro de educación de adultos; educación secundaria de adultos; práctica pedagógica; formación de profesores.

Keywords: adult education; adult education institute; adult secondary education; teaching practice; teacher education.

Introducción

El Informe sobre Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2015) alertaba de la existencia de 780 millones de adultos analfabetos en todo el mundo, casi la totalidad de ellos en países del sur global. Por otra parte, señalaba que 160 millones de personas adultas podían considerarse analfabetas funcionales en los países desarrollados. Entre ellas, el documento afirmaba que son especialmente vulnerables a padecer las consecuencias del analfabetismo las mujeres, la población del ámbito rural, las poblaciones indígenas, las minorías étnicas y las personas en régimen de privación de libertad. A pesar del tiempo transcurrido, la situación parece no haber cambiado mucho: todavía hoy existen aproximadamente 773 millones de analfabetos en todo el mundo (UIS, 2021).

Por su parte, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Naciones Unidas, 2015) persiguen estimular y dirigir la acción para responder los desafíos globales (pobreza, desigualdad, clima, degradación ambiental, prosperidad, paz y justicia) a los que se enfrenta la humanidad y el planeta de cara a conseguir un futuro sostenible para todos, esto es, un futuro y un planeta vivibles. Se articulan, pues, como una herramienta para materializar una ética orientada al futuro y a la naturaleza, de una nueva responsabilidad del ser humano para con la humanidad. Esta ética exige nuevos aprendizajes, nuevas formas de estar en el mundo (Jonas, 1995). Con este horizonte, el ODS nº 4, Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, establece entre sus metas diversos aspectos encaminados a favorecer el

acceso a la educación a lo largo de toda la vida y promover una alfabetización básica.

Asimismo, desde el Consejo de Lisboa del año 2000 la Unión Europea ha dirigido su política educativa y económica al abrigo del paradigma del Aprendizaje Permanente con objeto de “convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social” (Consejo Europeo, 2000). Por esta razón, muchas de sus políticas han puesto el foco en la educación de personas adultas (Rumbo, 2020). En este escenario, se ha erigido como una herramienta clave para favorecer el desarrollo de nuevas capacidades y competencias por mor de la flexibilización del mercado laboral y la digitalización de los procesos productivos. En cualquier caso, más allá del contenido y sentido de estas propuestas, cuyos presupuestos aparecen muy ligados a una formación para el empleo, su existencia revela la necesidad de acometer en serio la educación de personas adultas en todas sus formas, tanto en el ámbito de la educación formal como no formal. ¿Qué hacer cuando en el conjunto de la Unión apenas un 4,3% de las personas adultas con un bajo nivel de cualificación (población entre 25 y 64 años que no ha superado la secundaria inferior, lo que supone más de 60 millones de europeos) participan en iniciativas enmarcadas en la educación de adultos? (Comisión Europea, 2019). En consecuencia, para estos colectivos, existe un grave riesgo de desempleo, pobreza y exclusión social.

Por los motivos expuestos, podemos afirmar que la vigencia y el interés de la educación de adultos es máxima, descubriendo un campo, todavía hoy, a explorar por la magnitud de los retos que como sociedad debemos afrontar en estos tiempos de emergencia sanitaria, climática, social y económica.

A pesar de ello, la educación de adultos ha sido un campo de estudio que ha languidecido a lo largo de las décadas, tras gozar de mucha atención en la década de los setenta del siglo pasado, a raíz de los trabajos de Paulo Freire y el surgimiento de la educación permanente como movimiento educativo global. En los últimos años, sin embargo, en el contexto español está experimentando mayor interés tras muchos años de indiferencia teórica (Rumbo, 2016): el énfasis institucional en el aprendizaje permanente, las altas tasas de abandono escolar en nuestro país y los desafíos ligados a la digitalización son algunos de los fenómenos que explican un mayor número de estudios y propuestas que se focalizan en este campo. Por ejemplo, podemos señalar investigaciones que buscan conocer las trayectorias de los estudiantes que acuden a los centros de educación de personas adultas (Feito, 2015; Elvías, 2017; Martínez-López y López, 2020), estudios que abordan el desarrollo de la competencia digital en el marco de la educación de adultos y los retos que plantea (Calvillo, 2021; Garzón et al., 2021) o distintas aproximaciones que describen y analizan su evolución histórica en nuestro país y su

proyección política (Lancho, 2013; Martí, 2020; Martínez, 2020; Medina, 2020; Medina, 2021; Rumbo, 2020). Asimismo, en los últimos tiempos hemos asistido a la articulación de la iniciativa Fadultos, una comunidad que aglutina a docentes de educación de adultos de toda España. Gracias a ella se han podido celebrar dos congresos estatales de educación de personas adultas (23 de enero 2021 y 11 y 12 de marzo 2022) donde se han discutido los desafíos a los que se enfrenta esta modalidad educativa, además de resultar un espacio privilegiado para la puesta en común y difusión de buenas prácticas, y la elaboración del Manifiesto por el aprendizaje a lo largo de la vida adulta (2022)¹, un documento que nace con el firme compromiso de reivindicar la educación de personas adultas y situarla en el mapa de nuestro sistema educativo.

En cualquier caso, a pesar de este creciente interés, los centros de educación de personas adultas se han visto relegados a las fronteras del sistema educativo, estereotipada incluso entre los educadores sociales, sin apenas visibilidad y apoyo administrativo y social (Lancho, 2013; Medina, 2020; Moreno, Corchuelo y Cejudo, 2020; Rodríguez y Rivadulla-López, 2018). No obstante, las sucesivas crisis económicas junto a una de las más altas tasas de abandono escolar prematuro de toda la Unión Europea (Eurostat, 2021) ponen de relevancia el papel fundamental que deben adquirir de cara a proporcionar nuevas oportunidades formativas, laborales y sociales a aquellos estudiantes que abandonaron el sistema educativo sin el título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria o que por diversas circunstancias no pudieron disfrutar de estos estudios.

El objetivo de este artículo es explorar y describir la labor que hacen los docentes en las aulas de secundaria en los centros de educación de personas adultas. Para ello, como se dirá más adelante, se plantea un estudio de corte etnográfico en dos centros de educación de personas adultas en la Comunidad de Madrid. Las evidencias empíricas que resultaron del proceso de recogida de información a través de la observación en los centros y las entrevistas realizadas a estudiantes y docentes nos ayudaron a conformar un texto interpretativo en el que se exponen los resultados de la investigación.

Dos son nuestras coordenadas. En primer lugar, nos situaremos en el aula, la unidad de vida de cualquier centro educativo, considerando el valor que tienen estos espacios en la conformación de la experiencia pedagógica de los profesores y los estudiantes. A fin de cuentas, “el aula no es, no puede ser, no debe ser, un lugar cualquiera” (Larrosa, 2019, p. 244)

¹ Se puede acceder a las páginas web de cada uno de los congresos en los siguientes enlaces: <http://congresoepa.es/> y <https://congresoepa.gal>. Por su parte, el Manifiesto se encuentra disponible en la siguiente dirección: <http://www.manifiestoalva.es/>

Para ello, tomamos como referencia las palabras que un día escribiera María Zambrano. Para la filósofa, las aulas son lugares singulares y acogen una peculiar experiencia, “abiertas como están y vacías” (Zambrano, 20007, p. 68). Las entendemos, a partir de sus palabras, como espacios en constante transformación, como si estuvieran sometidos a un continuo renacer, a merced del tiempo y los individuos que la habitan. Por su disponibilidad, pero también por su naturaleza prístina, donde todo se revela y “nada queda celado, escondido” (Zambrano, 2007, p. 73), las aulas son espacios para la experiencia porque en ese vacío siempre sucede algo. También el aula alberga límites y posibilidades. De un lado, porque el aula es como un paréntesis, una separación; un vacío en el espacio o una suspensión en el tiempo, un espacio libre, pero también liberado (Larrosa, 2019; Masschelein y Simons, 2014; Rancière, 1988). De otro, porque el aula nos emplaza a conocer el mundo, a prestarle atención, a tomar parte de aquello que nos es común (Zambrano, 2007).

La segunda de las coordenadas, por su parte, nos emplaza a sostener una determinada idea de relación pedagógica. Para nosotros, consiste en una experiencia de descentralización radical (Recalcati, 2016), “una relación que se construye (o se puede construir) con un punto de aceptación y reconocimiento mutuo, con un punto de confianza, con un punto de curiosidad, con un punto de empatía, con un punto de afecto (...)” (Sancho, 2011, pp. 47-48). La enseñanza, así entendida, se funda en un diálogo que moviliza el aprendizaje de quienes se encuentran inmersos en un peculiar tipo de relación, pues “enseñar no es hablarle al aire, es hablar a alguien, es hablar para alguien, lo que supone la reciprocidad de las perspectivas” (Gusdorf, 1973, pp. 197-198). El curso de esta relación, por tanto, se juega en un espacio que es a la vez íntimo y compartido.

En definitiva, en la intersección de ambos espacios, uno físico, el del aula, y otro inter-subjetivo, el de la relación educativa, es donde situamos nuestra mirada con objeto de componer una comprensión pedagógica de la educación secundaria de adultos. Ello implica partir desde la propia experiencia de los estudiantes y los docentes, de sus propias palabras y circunstancias, para conocer, desde la contingencia, la idiosincrasia de esta modalidad educativa.

Metodología

Nuestro trabajo trata de describir, comprender e interpretar profundamente, desde el interior (Woods, 1987), la educación secundaria que se imparte en los centros de educación de personas adultas. Aquí hablaremos, por tanto, de las cualidades que tiene el oficio de docente de secundaria de adultos en este contexto tan particular: ¿cómo viven esta modalidad educativa? ¿Qué discursos dominan los relatos de los docentes? ¿Qué factores limitan o favorecen la relación educativa en

un aula de secundaria de personas adultas? Por estas razones, conocer de primera mano la vida en las aulas resultaba para nosotros una tarea esencial si de verdad queríamos llegar a conocer la idiosincrasia de esta modalidad educativa. La naturaleza de este estudio, por tanto, nos sitúa en el marco de la investigación cualitativa (Flick, 2015). En consonancia a estos principios, se adoptó como metodología de investigación un estudio colectivo de casos de corte etnográfico (McKernan, 2008; Simons, 2011; Stake, 1998; Vázquez y Angulo, 2003; Yin, 2003). Así pues, la entrada al campo y una estancia, como describiremos, dilatada en él, y la utilización de técnicas sustantivamente etnográficas, la entrevista principalmente, y también lo que denominaremos una observación comprometida (Woods, 1987), nos ayudaron a recabar la información que requeríamos para lograr los objetivos que nos planteábamos al comienzo de esta investigación. De esta manera, observamos para estar y describir, y hablamos para comprender.

Por un lado, la observación participante permitió identificar patrones y circunstancias que de otro modo no podíamos haber conocido. Gracias a ella pudimos afrontar las entrevistas en base a lo observado y vivido. La calificamos como comprometida (Woods, 1987), además, por el modo en que nos vimos envueltos en la vida de estos centros durante el tiempo en que se prolongó nuestra estancia en cada uno de ellos. Esta particular modalidad de observación generó un clima de aceptación, confianza y compromiso mutuos que normalizaría nuestra presencia en los centros y facilitaría la posterior realización de las entrevistas.

Por otro lado, las entrevistas permitieron acceder al punto de vista de los participantes en el estudio con relación al tema y al propósito general de la investigación. Realizar estas entrevistas, de carácter semiestructurado, posibilitó indagar en el qué de este trabajo. Gracias a ellas pudimos conocer con más detalle algunos episodios relevantes de las biografías de los estudiantes y la decisión que los llevó a retomar los estudios en un centro de educación de personas adultas. Por su parte, las entrevistas a los docentes, también de carácter semiestructurado, tenían como objeto delimitar su posición profesional en el marco de la educación secundaria de personas adultas y conocer su visión acerca de las peculiaridades de esta modalidad educativa y los estudiantes que cursan estos estudios. Las entrevistas obedecieron a un guion contrastado con especialistas de educación de adultos antes de utilizarlos en las escuelas.

Las estancias y las entrevistas se realizaron a lo largo de las primaveras de 2015 y 2016 respectivamente, en dos centros de educación de personas adultas de la Comunidad de Madrid. Durante estas estancias se realizaron un total de 35 entrevistas: 20 entrevistas (15 a estudiantes y 5 a docentes) en el primero de los centros y 15 (10 a estudiantes y 5 a docentes) en el segundo centro. En la tabla 1, ofrecemos con mayor detalle algunas características del contexto donde se realizó el estudio y en las tablas 2 y 3 las características sociodemográficas básicas de las personas entrevistadas, tanto estudiantes como profesores:

Tabla 1

Descripción de los centros en los que se desarrolló el trabajo de campo

	CEPA_1	CEPA_2
Contexto	<p>Municipio del oeste de Madrid (<100.000 habitantes)</p> <p>Ubicado en zona bien comunicada, en vieja zona industrial de clase medio-baja. En los alrededores se localizan múltiples servicios: centro de enseñanza de idiomas, polideportivos, biblioteca, centro cultural de jóvenes.</p> <p>Alumnado del mismo municipio, todos de alrededores o municipios cercanos, provenientes de entornos humildes.</p>	<p>Municipio del sur de Madrid (>100.000 habitantes)</p> <p>Ubicado en zona bien comunicada, moderna. Rodeado de amplias avenidas y espacios verdes. En los alrededores se encuentran servicios de muy diversa índole: culturales (campus universitario, centros educativos), de hostelería, etc.</p> <p>Alumnado del mismo municipio o de municipios cercanos, provenientes de entornos humildes.</p>
Historia/ señas de identidad	<p>En activo desde 2001. En la sede actual desde 2006.</p>	<p>En activo desde la década de los setenta, conservando todavía su sede primera. Muy ligada a la actividad cultural del municipio.</p>
Oferta educativa	<p>Español para extranjeros</p> <p>Enseñanzas iniciales</p> <p>Educación secundaria obligatoria</p> <p>Formación profesional básica</p> <p>Talleres operativos</p> <p>Informática básica</p> <p>Aula Mentor</p>	<p>Español para extranjeros</p> <p>Enseñanzas iniciales</p> <p>Educación secundaria obligatoria</p> <p>Formación profesional básica</p> <p>Preparación para prueba de acceso a ciclos formativos de grado superior.</p> <p>Informática básica</p> <p>Aula Mentor</p>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2

Síntesis información relativa a las entrevistas a estudiantes

	CEPA 1		CEPA 2
	Hombres	Mujeres	Hombres
18-25	5	4	2
26-35	2	3	1
35-45		1	1
>45	-		1
Total	15		10

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3
Síntesis información relativa a las entrevistas a profesores

	CEPA_1		CEPA_2	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
26-35		1		1
35-45		2	2	2
>45	2			-
Total	5		5	

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de las entrevistas se ha realizado a través de dos etapas: (a) una primera etapa de selección y categorización de la información resultante de cada una de las entrevistas con la ayuda del software informático Atlas.ti 7; y (b) una segunda etapa centrada en un análisis temático e interpretativo del contenido de las entrevistas realizadas, tanto a alumnos como profesores, en consonancia con el conjunto de categorías que arrojó la primera etapa de análisis.

La primera etapa tenía como objetivo reducir y sistematizar la información obtenida a partir de las diversas técnicas de recogida de datos en una serie de categorías o unidades de significado. Este sistema de categorías se elaboró inductivamente. Es decir, partiendo de los mismos datos se generaron tópicos en base a los cuales se agrupó información con unas mismas propiedades o significado. De este proceso emergieron las siguientes categorías: disciplina; heterogeneidad del grupo; abandono escolar; expectativas docentes; percepción de los docentes sobre los estudiantes; contenidos; relación pedagógica; equipo de profesores; plantilla de los centros.

En la segunda etapa, tratamos de dar sentido a aquellas categorías que surgieron como consecuencia de la anterior. A partir de este proceso de análisis, los resultados que exponemos en este artículo componen un texto interpretativo continuo (Kvale, 2011). Este texto se ha construido examinando las relaciones entre las distintas categorías identificadas previamente, comparando la información recabada de las entrevistas con reflexiones de inspiración teórica sobre las diversas temáticas que ha ido arrojando este recurrente proceso de análisis e interpretación. A lo largo de todo él, veremos cómo los pasajes de las entrevistas se integran en y dialogan con descripciones y reflexiones sobre los distintos conceptos, temas o teorías que emergen como consecuencia de este proceso. Trabajando nuestro texto de esta manera pretendemos lograr cierta noción de sentido. Para nosotros se trata de la necesidad de contar con un horizonte, si se prefiere, una dirección o un referente, pero también con un criterio a partir del cual conformar nuestra escritura. Aquí el sentido emerge como principio de comprensibilidad (Bárcena, 2004), es decir, como una cualidad del relato que ayuda a su configuración como un todo en el marco de una secuencia coherente en función de los objetivos de la investigación, pero también de la propia experiencia investigadora. Ello nos ayuda a construir una narrativa que, a su vez, es continua y global, y significativa desde el punto de vista de quien la lee, pero también desde quien la escribe (Geertz, 1989).

En el marco de nuestra investigación, por tanto, diríamos que esta labor corre paralela al proceso de escritura y se construye en torno a ella. Leer, pero también contar, es escuchar e interpretar (Le Guin, 2018). Al asumir esta postura, esto es, al entender la misma investigación como una práctica textual (Van Manen, 2003), leer, escribir y reflexionar no constituyen hitos o momentos diferenciados que dependen del curso de la investigación. Gracias a la escritura nos volvemos, al mismo tiempo, narradores y oyentes pues “escribir nos separa de lo que conocemos, pero también nos permite reclamar este conocimiento y hacérselo propio de una forma más nueva y más íntima” (Van Manen, 2003, p. 143). Así, la escritura resulta un proceso dialéctico y autorreflexivo que armoniza la tensión entre el mundo y la vida, entre el pensamiento y la práctica; una actividad que abstrae al mismo tiempo que concreta nuestra experiencia (Van Manen, 2003). Se puede afirmar, en fin, que la escritura es nuestro método primero porque su labor facilita esta búsqueda de sentido y comprensión.

Dicho esto, la exposición de resultados se articula en torno a tres grandes temas. Estos se construyen, a su vez, analizando las relaciones entre los códigos identificados previamente y orientándolos a dar una respuesta a los objetivos que nos proponíamos al comienzo de nuestro trabajo para comprender lo mejor posible nuestro campo de estudio. Estos temas son:

- Las clases en la educación secundaria de adultos.
- La mediación docente en la educación secundaria de adultos.
- Recuperando el pasado.

Resultados y discusión

Las clases en la educación secundaria de adultos

Una de las primeras cosas que llaman la atención cuando se asiste a una clase de secundaria de adultos es el escaso número de alumnos que hay en clase, sobre todo a primera hora de la mañana, algo que frecuentemente se interpretaba como una falta de responsabilidad:

vienen diez a clase de treinta que tengo matriculados y a lo mejor vienen fijos unos siete por ahí en cada curso, bueno, siete ya me estoy pasando en algunos, y luego otros que van rotando. Unos vienen cada quince días o les he visto la cara un par de veces en un mes y medio más o menos. Entonces eso (...) es una falta de seriedad, de responsabilidad [profesora, 26 años]

En consecuencia, y a pesar de la puntual presencia del profesor, la clase no comenzaba en su horario previsto o esta se veía interrumpida de forma constante por la llegada gradual de alumnos a lo largo de toda esa primera hora lectiva.

Muchas veces el profesor se veía obligado a comenzar la clase una y otra vez o a recapitular las explicaciones que ya había dado. La escasa convencionalidad del aula de secundaria de un centro de adultos aconseja altas dosis de flexibilidad y pone a prueba las capacidades del docente. La habitual incertidumbre que dirige la actividad de cualquier aula se hace más patente en la secundaria de adultos o cuando menos se expresa de una forma que los profesores no prevén a tenor de sus experiencias anteriores en institutos de secundaria (como profesores y alumnos) o de sus expectativas acerca de la educación formal de adultos, especialmente por carecer de experiencia en este ámbito o por considerarlas espurias de toda norma académica convencional. No basta con conocer los contenidos ni atenerse a unas normas fijadas de antemano. El docente de adultos debe cultivar una especial sensibilidad para responder “de manera creativa a los retos y necesidades a cada ocasión pedagógica en particular” (Carr, 2005, p. 47), por ejemplo, para afrontar situaciones como la que nos contaba esta docente:

(Pasan) cosas que yo creo que en un instituto normal no se tolerarían. Por ejemplo, horas de llegada, llegar treinta minutos tarde y que aquí sea normal. A mí eso no me parece normal o, por ejemplo, ayer que me vino una con un perro. Hay muchos ejemplos raros. [profesora, 26 años]

Por esta razón, se hace imprescindible asumir la peculiar realidad que como docentes deben atender. En caso contrario, puede resultar una realidad muy difícil de afrontar:

Yo siempre había querido coger un CEPA, porque antes cuando eran plazas voluntarias lo pedía siempre, pero no me lo daban. Ahora ya es una plaza ordinaria y lo cogí ilusionada. Lo que pasa es que me dio un poco de rabia porque estaba embarazada y justo era el curso que menos iba a trabajar. No llegaba a empezar las clases...Y tenía una idea diferente a lo que me he encontrado. Yo pensaba que era algo diferente. [profesora, 40 años]

Por otro lado, la observación también demuestra la especial heterogeneidad de un aula de secundaria de adultos. Nos referimos, en este caso, al amplio abanico de edades que acoge y, en consecuencia, a la diversidad de trayectorias vitales y académicas de sus alumnos, la disparidad de sus orígenes y el conglomerado que conforman sus esperanzas y expectativas con relación a los estudios de secundaria que en esos momentos se encuentran cursando (Feito 2015), tanto que puede resultar un “shock”:

Al principio un poco “shock”, porque sí, porque no estás muy preparado y, porque además estás preparado para encontrarte con gente de un nivel, pues eso, que es menor de edad, y que tiene como otra preparación... y aquí

llegabas y te encontrabas con algo super-heterogéneo. O sea, clases con una mezcla brutal. Y el primer año también fue difícil, porque no tenía ninguna experiencia y tenía que dar muchas asignaturas distintas, claro... No tenía nada preparado, y adáptate en el momento a clases tan dispares. Luego al año siguiente ya empezaba por la mañana, llevo tres años por la mañana y ya la verdad que (es) muy estable... Creo que me gusta un poquito más la mañana (...)...me gusta que haya un poquito menos de heterogeneidad, que haya más gente joven, creo que me siento un poco más cómoda. [profesora, 33 años]

La mediación docente en la educación secundaria de adultos

Sin lugar a duda, estas condiciones son una dificultad añadida al trabajo del docente. De nuevo, las circunstancias descritas chocan de frente con muchas de las expectativas iniciales que los docentes albergaban al comenzar su andadura en esta modalidad educativa.

La idea que yo tenía era más (...) gente mayor que viene aquí y que aprende a leer y a escribir y demás, que no los que vienen a sacarse el (título de) Graduado (de educación secundaria). La mayoría rebotados del instituto, algunos con algún tipo de acercamiento al mundo laboral y que al ver que no funciona y que necesitan el Graduado ha sido cuando han venido aquí, al CEPA, pero con poquitas ganas de hacer nada, desde luego. [profesora, 40 años]

Una vez se asume la compleja distribución etaria de los grupos a los que se imparte clase se constata la diferencia que existe entre los grupos que acuden al centro educativo durante el horario de la mañana y los que acuden en horario de tarde. Los grupos de la mañana estaban compuestos por estudiantes de menor edad que los de la tarde, donde apenas había estudiantes menores de veinticinco años, es decir, de esos jóvenes o muy jóvenes de los que hablábamos en el párrafo anterior, “los típicos adolescentes”.

Es que son distintos. Con los de mañana son los típicos adolescentes y con los de tarde ya es gente más adulta que hay que entrarle por otro lado. Son distintos, no tienen nada que ver un grupo con otro. Estoy igual de a gusto con los dos, pero doy distintas clases. Y es distintas maneras de dar clase. Y soy la misma persona. [profesora, 38 años]

Estas condiciones contribuyen a generar unas notas que singularizan estas aulas de secundaria para adultos respecto a las aulas de un instituto, por ejemplo. Como vemos, aspectos tales como el mantenimiento de la disciplina y la gestión del tiempo juegan un papel secundario. Lo mismo sucede con los contenidos que se

enseñan. Aunque ello pueda interpretarse como algo que favorece la tarea pedagógica, algunos no terminaban de entenderlo así:

yo aspiraba a volcar más mis conocimientos a un nivel un poco superior. Es decir, yo antes había estado como interino dos años y había tenido la suerte que había dado siempre bachillerato, primero, y en algunos casos, segundo, Física, que era mi especialidad. Y, claro, el nivel que había dado hasta entonces pues era para mí mucho más, (,,,) me enriquecía y me sentía como mucho más en mi nivel. Y lo primero que me encontré fue eso, o sea, que tenía que ir flexibilizando demasiado. O sea, me tenía que adaptar a un amplio rango de edades, de dificultades, de conocimientos (,,,)... Y no empecé a descubrir hasta más tarde también un montón de riqueza que tenía la gente por el hecho de ser mayor y tener experiencias vitales importantes. Aunque no estén relacionados con lo académico. Pero mi primer impacto fue ese, fue un cambio brutal en cuanto a los contenidos; sobre todo que veías que cada vez había que ir reduciendo más, y no veía límite, como no tenía la experiencia, no veía límite de hasta donde tenía que reducir para que fuera realista con la evaluación o con las notas que al final poníamos de alguna forma. [profesor, 38 años]

Quizás por ello, en esta modalidad educativa el rol tradicional de profesor queda desdibujado, hasta el punto de que “el profesor deja de ser profesor” para convertirse en un “mediador”. Una docente lo explicaba así:

Entonces las expectativas cuando uno entra sin saber lo que es un centro de adultos piensa que es lo mismo que en el instituto, pero con gente mayor. Y lo que pasa es que es completamente distinto. O sea, lo que yo creo que te das cuenta en adultos es que en realidad lo único que tienes que hacer es como ser un mediador. O sea, no haces tanto de profe, no eres tan profe, o sea, no tienes que estar tanto encima, aunque yo lo estoy, pero creo que al final nuestra figura es más bien como una especie de mediador para que ellos continúen estudiando, yo creo que es el punto central, o sea, que ellos se reordenen o se reorienten al mundo laboral o para estudiar... [profesora, 38 años]

¿Cómo interpretar esa mediación? La mediación tiene que ver con la apertura de una posibilidad, “la realidad de otro modo de vida” (Zambrano, 2007, p. 118). Así, la acción del docente tiene que ver sobre todo con una conversión, de una resistencia (tan patente tantas veces en aquellos estudiantes que acuden a las aulas de los centros de personas adultas, sobre todo entre los más jóvenes) que torna en una atención sobre algo y sobre sí. Creemos que esta noción de mediación resulta muy adecuada para describir la función de los profesores de secundaria de los centros de adultos.

Continuando con las palabras de esta profesora, resulta muy interesante leer cómo explica y proporciona un sentido a este particular y la manera en que contrasta las formas convencionales que se asocian a los profesores de secundaria de cualquier instituto con las propias de los maestros de primaria.

La relación con los alumnos es mucho más cercana, es mucho más de profes de primaria que de secundaria. Creo, esto es una sensación, no estoy muy segura, pero creo que el estilo docente de los centros de adultos no lo han puesto los profes de secundaria, sino que es un estilo impuesto por los profes de primaria que han sido los que históricamente han estado siempre en los centros de adultos. Creo que toda la vida la educación en adultos quienes la han marcado era los profes de primaria y que esa cercanía y esos métodos de trabajo son los que se imponen. De hecho, nosotras, yo ahora mismo trato a mis alumnos como he visto que los profes de primaria trataban a sus alumnos. O sea, no lo hago como profe de secundaria. Recuerdo, cuando llegué, porque llegamos muchos profes de secundaria de golpe, y entonces todos los profes de secundaria, me acuerdo que en la matrícula éramos muy distantes, le decíamos al alumno: (en tono seco) “sí, siéntate, perdona cómo te llamas, rellena esta hoja”. Y los profes de primaria eran: (con otro tono, más acogedor) “hombre Menganito qué tal está tu madre y cómo estás”. Y aunque no lo conociera: “pues ¿cómo estás? ¿Y qué te apetece estudiar? ¿Y qué has estudiado antes? Hombre, como que había un trato mucho más pedagógico que con los de secundaria. Y creo que eso es como una dinámica que se establece en adultos y que se establece porque de alguna manera tú vas allí y ves hay que hacer eso y no sabes muy por qué, pero tú te sumas a hacer eso. [profesora, 38 años]

En este punto parece coincidir de nuevo con María Zambrano. Pues,

el maestro con su quietud ha de entregarle lo que parece imposible, ha de transmitirle antes que un saber, un tiempo; un espacio de tiempo, un camino de tiempo. El maestro ha de llegar, como el autor, para dar tiempo y luz, los elementos esenciales de toda mediación (Zambrano, 2007, p. 118)

Recuperando el pasado

No debemos olvidar que la principal función de la educación formal de adultos fue la de alfabetizar a aquellas personas adultas que así lo necesitasen (Tiana, 1991). Si hoy esta función alfabetizadora ha quedado casi reducida a la nada, sus formas pedagógicas son deudas de esta función primigenia. A priori, cuando el profesor de secundaria es “distante”, el maestro de primaria tiene un carácter más “acogedor” o es capaz de adoptar un modo más pedagógico a la hora de relacionarse con los alumnos. Hallamos aquí una de las particularidades de la educación secundaria de adultos, motivada en gran medida por las trayectorias

académicas y vitales de los estudiantes. En muchos casos, la educación formal de adultos significa una oportunidad, por fin, de hacerse presente ante la escuela y sus profesores. De algún modo, la asistencia a la secundaria de adultos podemos leerla como una especie de natalidad escolar, como una forma de volver a nacer, al menos en su faceta de estudiantes o alumnos. Pennac (2015) relata con especial sensibilidad el modo en que un alumno con dificultades académicas se torna invisible una vez toma asiento en el aula y se dispone a estar durante seis horas diarias anclado físicamente a su pupitre. La labor del profesor se demuestra esencial para traer a la vida académica a estos estudiantes y que estar en clase se convierta en un ser en el aula.

No obstante, este “mal alumno” que dibuja Pennac se presenta en los centros de educación de personas adultas con toda su crudeza. Los alumnos más jóvenes se expresan así:

- No me gusta estudiar [alumno, 19 años]
- No me entra [alumna, 18 años]
- Nada, que no estudiaba, simplemente [alumno, 19 años]
- Pues que era muy vaga. No me gustaba estudiar. Encima como estaban los amigos estaba más concentrada en estar con ellos que en estudiar [alumna, 18 años]
- Me quedaron todas y entonces ese año ni lo intenté ni nada [alumno, 19 años]
- No me centraba [alumno, 18 años]
- Antes en mi instituto me entraba mucho más, me costaba más entender las cosas y eso [alumno, 24 años]
- En su tiempo me lo saqué porque me dio la gana. Para qué te voy a mentir. No me dio la gana, porque me iba con gente que le iba más el cachondeo que otra cosa. Aparte de que me costaba mucho, me costaba muchísimo [alumna, 21 años]
- Yo a lo mejor intentaba estudiar, no me concentraba, estaba un poco...pues eso, la cabeza en otro sitio [alumna, 24 años]

La normalización de esta conciencia fracasada no sólo se halla en los relatos de los alumnos y el modo en que dirigen sus actividades en los centros de educación personas adultas, sino que también está muy presente en los juicios que los propios profesores construyen sobre sus estudiantes y en el trabajo que desarrollan en el aula. También lo podemos decir de otro modo: forma parte de la vida de los centros.

La gente no hace prácticamente nada, nada, ni en casa, ni estudia...Tal como cierra el cuaderno un día lo abre en la clase el siguiente. Tienen el cerebro petrificado. No saben aprender. Veo que ella (refiriéndose a una alumna), y otros, cuando estoy explicando algo, me están observando así

(hace un gesto en torno a sus ojos, a la vez que los abre mucho, como si fueran platos), como si les estuviera hablando en chino. Y es que no saben aprender. Perdieron esa capacidad. Imagínate un árbol joven. Pues bueno, un árbol cuando es joven es fácil enderezarlo. Hacer que crezca fuerte y sano. En cambio, un árbol ya maduro, una vez su tronco está formado resulta imposible enderezarlo. Inténtalo. Inténtalo y se acabará por partir. [profesor, 47 año.]

¿Existen otros imaginarios, otros relatos, que permitan comprender más allá de ellos esta modalidad educativa? ¿Cómo aprender, como docentes, a amar la vida torcida? (Recalcati, 2016) No debemos olvidar que en el marco de esta complejidad emerge, entre todas, una tarea fundamental: proporcionar nuevos horizontes personales y profesionales a todos sus usuarios, mayores y jóvenes, que gozan de este servicio. Una de las tareas del educador es descubrir las condiciones que hacen posible la esperanza (Freire, 2002), a pesar de los obstáculos que se puedan hallar o cualquiera que sea la naturaleza de estos.

Claro, lo malo de los centros de adultos es que los profes no continúan. En este centro hay, dos (profesores) definitivos y el resto de la gente no lo son. ¿Cómo consigues que un centro tan variable y tan cambiante mantenga como una serie de dinámicas si la gente no se conoce? La implicación, digamos que al final los profes se conozcan, se lleven bien. Se genera como una especie de extraña deuda con el centro o entre unos y otros que funciona por debajo, que nadie ha llegado a ese acuerdo, pero que de alguna manera de forma tácita funciona. Entonces tú haces cosas porque quieres hacer cosas con tus compañeros, porque te sientes en deuda con ellos y con el centro, pero nadie ha dicho nada, pero como que esa dinámica funciona. Entonces, claro, cuando los centros de adultos están cambiando todo el rato de profes y no hay un equipo que se mantenga, pues yo, sinceramente, llego a desesperarme. [profesora, 38 años]

Así que los centros de educación de personas adultas lo tienen todo en su contra: alumnos expulsados del sistema educativo, escasez de recursos, invisibilidad administrativa, disparidad de experiencias, conocimientos, edades e intereses. Ahora bien, ninguno de los profesores describe a sus estudiantes como fracasados y sin duda todos se ofenderían. Por eso aquí encontramos esperanza a pesar de todo. Significa el reconocimiento de una potencia, una posibilidad.

Sabemos también, sin embargo, que la esperanza no se basta a sí misma. La esperanza no es ni anhelo ni vana espera, sino el sustrato que alimenta la lucha por mejorar el mundo (Freire, 2002). La realización de esta tarea se torna harto difícil si esta modalidad educativa sigue siendo depositaria de prácticas discursivas que subrayan la condición heterodoxa de estos centros y sus usuarios. Si hasta el momento hemos visto el modo en que funcionan estas prácticas discursivas, no

debemos dejar de indagar en aquellos modos a través de los cuales podemos transformar las lógicas opresivas que subrayan el estigma marginal de los centros de educación de personas adultas y la enseñanza secundaria que allí se imparte. Huir de estigmas y resistir fatalidades. Por el contrario, tomar conciencia de aquello que puede hacerse posible, de su viabilidad definitiva. Se trata, por lo tanto, de generar nuevas narrativas, de buscar los resortes del querer, donde una escuela fallida para muchos se convierta en una escuela para la esperanza en la que los estudiantes puedan conocerse a sí mismos, esto es, recordarse a sí mismos, volver a sí, a aquello que no puede engañarlos (Rancièrè, 2010).

Conclusiones

La educación secundaria de adultos tiene una especificidad pedagógica que la diferencia de su equivalente “ordinario” que se imparte en los institutos. Sin embargo, la singularidad de modalidad educativa choca, a su vez, con la inespecificidad del profesor de secundaria de adultos, sin especialización ni estatus profesional (Rumbo, 2010; Rodríguez y Rivadulla-López, 2018). Ello lo deja en una posición vulnerable, muchas veces desprovisto de criterios de juicio que le posibiliten desvelar y analizar con una mayor racionalidad y sensibilidad pedagógica las lógicas de funcionamiento que gobiernan un centro educativo y un aula de secundaria de adultos. Esta especificidad demanda de los docentes una recomposición de su actividad docente.

A la luz de los resultados expuestos, sostenemos que esta recomposición necesariamente pasa por una resignificación de la relación pedagógica y la forma de estar en el aula. En este marco, el docente debe atender con especial cuidado lo afectivo y cultivar los principios que gobiernan todo aquello que concierne al *tacto pedagógico* (Van Manen, 1998). El peculiar devenir de un aula de secundaria de adultos aconseja que la práctica docente se caracterice por la flexibilidad (Carr, 2005). En este escenario tan contingente el tacto va a permitir al docente improvisar de una forma pedagógicamente responsable, modificando y reorientando la clase cuando así sea necesario.

Por todo ello, y las dificultades que aparecen en los casos analizados, urge plantear en la formación inicial (ya una vieja reivindicación) de los maestros y maestras de primaria y profesores de secundaria conocimientos que afronten las peculiaridades de la educación de adultos y subrayar su relevancia en un mundo en el que, recordemos, todavía existen más de 770 millones de jóvenes y adultos analfabetos, altas tasas de abandono escolar temprano en las sociedades occidentales, dificultades para involucrar en procesos formativos a aquellos que más lo necesitan, un envejecimiento progresivo de la población, nuevos retos formativos asociados a la presencia de lo digital en todos los ámbitos de nuestra

vida cotidiana y una emergencia sanitaria y climática que exige nuevas formas de ser y estar en el mundo.

Por otro lado, como hemos visto, los estudiantes arrastran trayectorias y relatos de deserción escolar cuya inercia resulta muy difícil de revertir. Asimismo, unas condiciones materiales y personales precarias (falta de recursos, la inestabilidad de las plantillas docentes de los centros) tampoco invitan al optimismo.

La conjunción de estos factores subraya la sensación de abandono y fracaso que inunda buena parte de la secundaria que se imparte en los centros de educación de personas adultas. Es por ello por lo que la educación formal de adultos merece ser pensada y organizada al margen de un modelo educativo al uso o, si se prefiere, imaginada como una *escuela inusual*, alejada de formas academicistas, donde se materialice, por fin, una educación y una escuela para nosotros mismos, esto es, de todos y para todos (Hargreaves, 1996; Thoreau, 2017).

Referencias

Bárcena, F. (2004). *El delirio de las palabras. Ensayo para una poética del comienzo*. Herder.

Calvillo, M. (2021). La educación de personas adultas ante el reto digital. *e-CO: Revista digital de educación y formación del profesorado*, (18), 341-360.
<http://revistaeco.cepcordoba.es/wp-content/uploads/2021/04/Calvillo.pdf>

Carr, D. (2005). *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Graó.

Comisión Europea. (2019). *Education and Training Monitor 2019*. Oficina de publicaciones de la Unión Europea.
<https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/volume-1-2019-education-and-training-monitor.pdf>

Consejo Europeo (2000). *Conclusiones de la presidencia del Consejo Europeo de Lisboa*. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.ht

Elvias, S. J. (2017). *De la inmigración a la ciudadanía activa. Contribución de la educación de personas adultas a la inclusión social*. [Tesis de doctorado no publicada, Universidad Autónoma de Madrid].
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/681803/elvias_carreras_santiago_jose.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Eurostat. (2021). *Early leavers from education and training by sex and labour status*.
<https://bit.ly/3HSf9wd>

- Feito, R. (2015). La experiencia escolar del alumnado de la ESO de adultos. Un viaje de ida y vuelta. *RASE. Revista de sociología de la educación*, 8(1), 44–56. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8760/8303>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Garzón, E., Sola, T., Trujillo, J. M., y Rodríguez, A. M. (2021). Competencia digital docente en educación de adultos: un estudio en un contexto español. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, (62), 209-234. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.89510>
- Geertz, C. (1988). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gusdorf, G. (1977). *¿Para qué los profesores?*. Cuadernos para el Diálogo.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambia los tiempos, cambia el profesorado*. Morata.
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Herder.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lancho, J. (2013). *La educación de adultos en la España autonómica* [epub]. UNED.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Candaya.
- Le Guin, U. K. (2018). *Contar es escuchar. Sobre la escritura, la lectura, la imaginación*. Círculo De Tiza.
- Martí, M. (2020). De l'analfabetisme al programa d'educació permanent d'adults en l'Espanya del segle XX. *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, 36, p. 43-68, <https://raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/view/372645>
- Martínez-López, J. Á. y López, M. (2020). Looks at the Adult School: Profile and Living Conditions of Students. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 8(1), pp. 15–26. <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v8.2433>
- Martínez Martínez, M. A. (2020). La educación de personas adultas en la Comunidad de Madrid durante el último cuarto del siglo XX. *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, (36), 43-68. <https://raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/view/372645>
- McKernan, J. (2008). *Investigación-acción y curriculum*. Morata.

- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Miño y Dávila.
- Medina, O. (2020). La Educación de Personas Adultas a los Cincuenta Años de la Ley General de Educación. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, 2(29), 12–25. <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.v2.01>
- Medina, O. (2021). Política Educativa y Educación de Personas Adultas. *Crónica: revista científico profesional de la pedagogía y psicopedagogía*, (6), 129-147. <https://formacion.copypcv.org/revista/index.php/revistacronica/article/view/112/62>
- Moreno, P., Corchuelo, C. y Cejudo, C. M. A. (2020). La educación de personas adultas en el Grado de Educación Social. *Revista Espacios*, 41(13). <http://www.revistaespacios.com/a20v41n13/a20v41n13p28.pdf>
- Naciones Unidas (2015). *Resolución 70/1 de la Asamblea General de las Naciones Unidas “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible” A/RES/70/1 (25 de septiembre de 2015)*. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=S
- PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo). (2015). *Informe sobre desarrollo humano 2015*. Ciudad: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. https://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2015_report_sp.pdf
- Rancière, J. (1988). *École, production, égalité*. Horlieu editions . <http://horlieu-editions.com/textes-en-ligne/politique/ranciere-ecole-production-egalite.pdf>
- Rancière, J. (2010). *El maestro ignorante*. Laertes.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de la clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.
- Rodríguez, M. y Rivadulla-López, (2018). Percepciones sobre la educación de personas adultas. Análisis de la formación, la práctica docente y el perfil profesional. *Educar*, 54(2), 431-448. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.898>
- Rumbo, B (2010). La profesionalización de la educación de personas adultas. *Revista iberoamericana de educación*, 54(4), 2-7. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3492Rumbo.pdf>
- Rumbo, B. (2016). Problemas y retos de la educación de personas adultas. *Educar*, 54(1), 93-106. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.707>

- Rumbo, B. (2020). La Educación de las Personas Adultas en los Cincuenta Años de Historia Democrática en España. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, 2(29), 41–49.
<https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.v2.03>
- Sancho, J. M. (2011). La relación pedagógica y la investigación. En F. Hernández (Coord.), *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes* (pp. 1-148). Universitat de Barcelona.
http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/20946/7/Indaga_t_1.pdf
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Thoreau, H. D. (2017). *Walden*. Errata naturae.
- Tiana, A. (1991). La educación de adultos en el siglo XIX: Los primeros pasos hacia la constitución de un nuevo ámbito educativo. *Revista de Educación*, (294), 7–26.
<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-deeducacion/articulosre294/re29401.pdf?documentId=0901e72b813576a4>
- UIS (UNESCO Institute for Statistics). (2021). *Literacy*. <https://bit.ly/3E5YtQb>
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
- Vázquez, R. y Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos: los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Ediciones Aljibe.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro*. Paidós/ MEC.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. Sage.
- Zambrano, M. (2007). *Filosofía y Educación. Manuscritos*. Ágora.



Prácticas Pedagógicas desde la Pertinencia Cultural en Escuelas Multigrado del Norte Mexicano.

Pedagogical Practices from Cultural Pertinence in Multigrade Schools in Northern Mexico.

Recibido: 28/02/2021 | Revisado: 09/03/2021 | Aceptado: 14/03/2022 |

Online first: 11/11/2022 | Publicado: 04/01/2023



Amelia Castillo Morán

Universidad Autónoma de Tamaulipas (México)

amelia.castillo@usach.cl

<https://orcid.org/0000-0002-5639-9482>



Julio Erik Medina López

Universidad Autónoma de Tamaulipas (México)

jemedina@uat.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-1153-955X>

Resumen: El presente documento, da cuenta de los resultados investigativos para develar la pertinencia cultural de las prácticas pedagógicas desde la perspectiva de los actores, en escuelas multigrado que forman parte del nivel de Educación Básica Primaria General, en cuanto determinante para la implementación de la educación intercultural en el norte de México. El trabajo de investigación presenta una metodología cualitativa de tipo interpretativo, con un diseño de estudio de casos múltiples. El muestreo que se realiza es intencionado estructural con la participación de 20 profesores docentes y 4 directivos en entrevistas en profundidad y 2 grupos focales. El modelo seleccionado para la interpretación de los datos es de tipo inductivo, lo que permite dar cuenta de que las prácticas pedagógicas realizadas en contexto multigrado, desde la perspectiva de los actores, permite la implementación de la

Abstract: The paper presents the results of research to unveil the cultural pertinence of the pedagogical practices from the actors perspective, in multigrade schools of the Basic Educational level, as a crucial factor for the implementation of intercultural education in Northern Mexico. The research presents a qualitative methodology of the interpretative type, with a multiple case study design. An intentional structured sampling is applied with the participation of 20 teachers and 4 school principals through in-depth interviews and 2 focal groups. The inductive model was selected for data interpretation, which allows us to determine that the pedagogical practices within the multigrade context, from the perspective of the actors, do allow the implementation of intercultural education, nonetheless, through the analysis of emerging categories such as didactics, curriculum, management and student experiences, results show a void related to the

educación intercultural, sin embargo, los resultados dan cuenta un vacío relacionado con la intencionalidad de hacer educación intercultural por parte de los actores derivado del análisis de las categorías emergentes tales como la didáctica, currículo y experiencias de estudiantes.

intentionality of the actors towards intercultural education.

Palabras clave: Educación Intercultural, Práctica pedagógica, Pertinencia cultural, Pertinencia de la educación, currículo y Multigrado

Keywords: Intercultural Education, pedagogical practices, cultural pertinence, educational pertinence, curriculum and multigrade.

Introducción

El contexto educativo mexicano se caracteriza por presentar diversidad en los ámbitos lingüísticos, identitarios y culturales como producto de los pueblos y, en la actualidad, como consecuencia del aumento de los flujos migratorio, en especial en el Norte de México por ser frontera con Estados Unidos. Pese a ello, la escuela mexicana sigue presentando un modelo monolítico, puesto que no ha considerado este tipo de diversidades de forma efectiva (Despaigne & Jacobo-Suárez, 2016). En esta esfera, las prácticas educativas entendidas como acciones, ideas y conocimiento que tiene el docente para contribuir al aprendizaje, son consideradas relevantes para la atención a la diversidad, puesto que pueden favorecer la disminución o el aumento de las asimetrías y las desigualdades sociales que se reproducen en el ámbito escolar (Jiménez, Fardella, & Muñoz, 2017), siendo necesarias entonces, prácticas pedagógicas interculturales.

Desde esta vertiente, las prácticas pedagógicas como experiencias del saber han sido estudiadas desde diferentes terrenos teóricos. Por ejemplo, en el contexto internacional, en escuelas de Chipre con altas concentraciones de estudiantes inmigrantes, los estudiantes perciben como prácticas pedagógicas interculturales las relacionadas a discusiones culturalmente acogedores, aprendizaje de idiomas y colaborativo (Hajisoteriou & Angelides, 2015). Desde la experiencia colombiana, en el área de la superación de prácticas pedagógicas no afines a la atención de la diversidad, se considera la necesidad de capacitar al cuerpo docente en educación intercultural y en diseño curricular de tecnología educativa (Ricardo Barreto & Mizuno Haydar, 2016). Para un estudio de los Países Bajos sobre el desarrollo profesional intercultural en docentes en servicio, se concluyó que los desafíos docentes se presentan en las prácticas monoculturales dirigidas a estudiantes refugiados que posee la escuela y en la necesidad de un enfoque instrumental para el proceso de enseñanza y aprendizaje (Leeman & van Koeven, 2019).

Otras investigaciones como las dirigidas a la formación docente presentan experiencias de formación en prácticas pedagógicas interculturales en la formación de profesores indígenas, localizadas en la Selva de Perú, desde las que se plantean prácticas pedagógicas interculturales con procesos pedagógicos iniciando en lo social (Gasché, 2010). Desde el entorno colombiano, se abordan análisis de experiencias pedagógicas desde la capacitación de actores: docentes, estudiantes y familias, mediante la combinación de estrategias formativas en la educación inicial. Este estudio concluye que la parte disciplinar educativa, impone en las experiencias de los estudiantes y familias por la consideración de la lucha cultural por el terreno de la escuela (Guido, 2015). En Chile se estudiaron las prácticas pedagógicas y las competencias interculturales en la formación inicial, concluyendo que los estudiantes se sienten preparados con cierto conocimiento teórico para la acción docente en un contexto de diversidad, sin embargo, en la cuestión metodológica presentan vacíos, provocando reflexiones en un contexto institucional (Sánchez , Díaz, Mondaca & Mamani, 2018). Así también, en Santo Domingo una investigación desarrollada en conjunto FLACSO y UNESCO, presenta resultados de prácticas innovadoras por la naturaleza de crear experiencias novedosas con el uso de los materiales didácticos empleado para otros fines (Vargas, 2003).

Respecto a la diversidad educativa en México, las prácticas pedagógicas diversas se logran ubicar también en las escuelas multigrados que son aquellas escuelas donde los niños de distintas edades alternan deliberadamente, por razones educativas (Veenman, p. 49, citado por CONAFE, 2012). Considerando lo anterior, hay dos formas de escuelas multigrado que son: escuelas unitarias, que trabajan con un profesor-director y otras donde todos los grados que se imparten son multigrados y es el tipo de escuelas que caracterizan las zonas rurales de toda América Latina (Vargas, 2003).

Siguiendo con el ámbito mexicano, Gallardo (2004) puntualizaba sobre la importancia de asumir la diversidad en las aulas y frente a ello posicionar a la educación intercultural como una herramienta de intervención en el currículo y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Actualmente, es necesario cambiar la estrategia de implementación de la educación intercultural, mediante prácticas pedagógicas que relacione poblaciones no únicamente bilingües, pero con la valoración y dignificación de las lenguas y culturas indígenas (Sartorello, 2019). Las prácticas pedagógicas en las escuelas multigrados presentan dificultades curriculares, además de la complejidad de tener múltiples grupos, sin embargo, existen prácticas pedagógicas innovadoras que involucran la sana convivencia y los aprendizajes compartidos (Romero, Gallardo, González, Salazar & Zamora, 2010; Cruz & Juárez, 2018, Mejía, Argáandar, Arruti, Olvera & Estrada, 2016). Por otra parte, Schmelkes (2003) sostiene que la interculturalidad tiene la posibilidad de reconocer a otros como diferentes, considerado que no lo borra ni lo aparta, lo reconoce, dialoga y convive.

La educación intercultural se inscribe como parte de la genealogía de los movimientos étnico-sociales de los años noventa del siglo XX en México y América Latina 2001-2011, se redefine frente a dos procesos, por una parte, la gran difusión de la interculturalidad como política gubernamental y de agencia de carácter internacional y, por otra, en las configuraciones de las tradiciones de pensamiento pedagógico-educativo. Sin embargo, el enfoque de las políticas educativas y la institucionalización de la educación intercultural por parte del estado mexicano, la contextualiza, primeramente, con la apertura del Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena en 1921. Posteriormente, con la Oficina de Educación Indígena 1930, departamento de asuntos Indígenas en 1936. Después con la Dirección General de Asuntos Indígenas en 1947, continuando con la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena en 1971 y luego, con la Dirección General de Educación Indígena en 2003 (UNAM, 2010).

Cuando se formaliza en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo 2° y 3° respectivamente la implementación del enfoque bilingüe (Art, 2°) y educación laica gratuita y obligatoria para todos (Artículo 3), así como también la apertura de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe en 2003, que a su vez diseña el Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018, además de la instalación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. Con todo lo anterior, desde los diferentes momentos históricos, se buscaba posicionar la cultura indígena. Según lo planteado, se posiciona la situación hegemónica de las acciones que implementa el Sistema Educativo Mexicano basada en la política educativa que proviene de este no reconocimiento real de lo diverso, de un país pluricultural al imaginario del México excluyente y negador de la civilización mesoamericana, donde se intenta subordinar a la realidad de un México profundo que no tiene cabida y es contemplada como un símbolo de atraso y obstáculo a vencer (Bonfil, 2001).

Ante la necesidad de una educación que implique considerar las múltiples formas en la que los estudiantes entienden el mundo que los rodea, la escuela no puede quedarse ajena e invisible ante dichas realidades, por lo que visualizar Multigrado desde un enfoque de educación intercultural cuestiona la idea de las acciones postcoloniales, en ese sentido, implican también reformulaciones metodológicas con respecto al modo en que han operado, a la fecha, las ciencias sociales occidentales (Busquets, 2015). Por lo anterior, la educación intercultural requiere de su correlato en el aspecto pedagógico, puesto que no es suficiente modificar elementos políticos o administrativos, olvidando lo relacionado a las escuelas y lo que sucede en ellas (Trujillo, 2011), ya que el término interculturalidad es utilizado en programas, prácticas y políticas educativas. Al respecto, Cavalcanti-Schiel (2007) menciona que, por su carácter polisémico, ha llegado a convertirse en un “comodín para los discursos políticos de moda” (citado en Dietz & Mateos, 2011, p.34).

Por lo anterior, la presente investigación busca situar la actividad diaria que se desarrolla en las aulas, laboratorios, en las escuelas u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de estudiantes por medio de una práctica pedagógica intercultural, puesto que esta entidad tiene varios componentes que es necesario examinar: (a) los docentes, (b) el currículo, y (c) los alumnos (Díaz, 2001). Por consiguiente, dichos componentes son necesario conocerlos a través del modelo multigrado, puesto que se observa un vacío en el área temática de esta investigación tras la revisión de la literatura existente en México. Es decir, no se ha profundizado el estudio de prácticas pedagógicas en aulas Multigrado en el contexto mexicano desde el enfoque intercultural. Si bien, existen investigaciones hechas con algunas aproximaciones, estas tienen la carga de situarse desde la institucionalización. Por tanto, la presente investigación se orienta hacia la región Noreste de México, ya que como se presentó anteriormente, los estudios hechos de la educación intercultural enfocan con mayor atención a la población del sur del país, por el nivel de pobreza que existe o asociados directamente al bilingüismo en Multigrado, sin embargo, es necesario conocer otros contextos. Por tanto, es relevante un aporte que implique develar las prácticas pedagógicas y su pertinencia cultural en las escuelas multigrado, permitiendo ver la consideración de un enfoque sociocultural con pertinencia cultural, considerando que:

Para Peralta y Fujimoto, la pertinencia cultural de los contenidos escolares implica considerar lo mejor de todos los ámbitos culturales en que coexisten los estudiantes, desde lo local a lo global, “pero como parte de un proceso intencionado que implica el diálogo y una negociación de saberes que preferentemente tiene idea de lo que favorece, de lo que anula y de lo que desarrolla implícitamente” (1998: 130), (Salazar Narváez, Saldívar Moreno, Limón Aguirre, Estrada Lugo, & Fernández Sarabia, 2015, p.91).

Con esto la práctica pedagógica con pertinente sumaría a la implementación de la educación intercultural ya que se posiciona como una alternativa ante la problemática de la impartición de contenidos lejanos sin sentido, que permite acercar a que los estudiantes tengan conocimientos con un sentido real, con un sentido para la vida. De esta forma la práctica pedagógica puede aplicar mayor flexibilidad, para atender las particularidades de los grupos multigrado.

En consideración a los antecedentes expuestos, es preciso indicar que la investigación se posiciona desde las ciencias de la educación en relación con una postura de la educación intercultural crítica, entendiéndose como elemento de un proyecto que se construye con la gente y no es impuesta (Walsh, 2011), en contra posición a lo que se definió como interculturalismo funcional (Tubino, 2005). Desde esta perspectiva, esta investigación se justifica por la relevancia de ahondar en el objeto de estudio sobre las prácticas pedagógicas en aulas multigrado en el

contexto mexicano, entendiendo la escasa investigación dirigida hacia ella. Y, sobre todo, la relevancia recae en los resultados del estudio, insumos relevantes para el acercamiento de prácticas pedagógicas interculturales en escuelas multigrado.

Todas las consideraciones señaladas anteriormente, enmarcan el problema del estudio bajo la orientación de la investigación con la premisa en la interrogante ¿Qué prácticas pedagógicas consideran las características culturales particulares de los educandos en escuelas multigrado-interculturales de Educación Básica Primaria General en el Norte de México?

Metodología

El proceso de la investigación propuesta fue desarrollar en base al paradigma metodológico interpretativo, según las características del tema de acción social. Se deseaba conocer la realidad que las personas observan y cómo viven la problemática planteada para el presente trabajo, por lo que se acompañó de una metodología cualitativa, que se aborda por ser procedente de sucesos descriptivos, al tomar, las palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable (Taylor & Bogdan, 1987) se optó por un diseño de método de casos múltiples, con las características de ser a) Unitarias, b) Bidocentes c) Tridocentes y d) Cuatridocentes, ya que “puede aportar al estudio en su totalidad, y no a la rareza de los mismos”, (López, 2013).

Los sujetos de la investigación se consideraron a los docentes multigrado de la siguiente forma como se explica en la tabla 1.

Tabla 1
Sujetos participantes

Tamaulipas Tipo de escuela	Unitaria	Bidocente	Tridocente	Cuatridocente	Total, de docentes entrevistados en profundidad
Número de docentes por escuela	2	4	6	8	20

Fuente: Elaboración propia.

Además, se utilizaron entrevistas con directivos de jefaturas del departamento de educación primaria y responsables del tema multigrado, así como 2 grupos focales para determinar prácticas grupales con los docentes. El estudio contó con criterios de científicidad como credibilidad, confirmabilidad y transferibilidad.

Resultados y discusión

Para el análisis de los resultados se desarrolló de forma inductiva el levantamiento de las categorías analíticas, dichas categorías se fueron definiendo para crear un criterio de definición hasta el logro de la categoría central (Díaz, 2018). El análisis se hizo utilizando el software ATLAS TI, versión 7.5. Es importante indicar que en análisis no es proceso lineal en el que simplemente se pasa a la siguiente etapa es más bien un proceso recursivo (Braun & Clarke, 2006), encontrando lo siguiente:

Caracterización de las prácticas pedagógicas en el ámbito didáctico

Desde la perspectiva de los actores, la caracterización de las prácticas pedagógicas abarca: aprendizajes en y con la comunidad, las estrategias diversificadas, transversalidad en los contenidos y asignaturas, bilingüismo en el aula y simetría pedagógica en la enseñanza-aprendizaje. Dichos señalamientos forman parte de las características que, según los actores, desarrollan en las escuelas.

Aprendizaje en y con la comunidad

En multigrado, los docentes manifiestan realizar prácticas pedagógicas en las que la comunidad tiene una importante responsabilidad y que, además, se muestra una relación estrecha entre las funciones de la escuela y la comunidad. Incluso se observa una relación interna entre los tres niveles escolares: preescolar multigrado, primaria multigrado y telesecundaria, para posteriormente realizar acuerdos con las autoridades ejidales de la comunidad, ya que estos últimos plantean las necesidades que se tiene para enseñar a los niños sus tradiciones y sus costumbres. Y los profesores consideran esa información para sus clases. Además, como se estructura la organización para que los niños y niñas salgan de la escuela para aprender en el contexto donde se genera el contenido que quiere abordar el docente, permitiendo observar, crear expectativas del tema, experimentar, reflexionar y darle sentido a lo que van aprendiendo.

Sin embargo, estas actividades que se desarrollan y describen los profesores, no vienen en el programa así planteados en los libros, y tienen la necesidad de abrir el espacio de generación de conocimiento y posicionar a la escuela como un medio de aprendizaje, pero no exclusivamente un determinado espacio escolar, sino que se abre a otros espacios según las necesidades de enseñar contenidos pertinentes y generar aprendizajes in situ, tomando en momentos roles activos y pasivos según la actividad.

En multigrado, los docentes manifiestan realizar prácticas pedagógicas en las que la comunidad tiene una importante responsabilidad y que, además, se muestra una relación estrecha entre las funciones de la escuela y la comunidad. Incluso se observa una relación interna entre los tres niveles escolares: preescolar multigrado, primaria multigrado y telesecundaria, para posteriormente realizar acuerdos con las autoridades ejidales de la comunidad, ya que estos últimos plantean las necesidades que se tiene para enseñar a los niños sus tradiciones y sus costumbres. Y los profesores consideran esa información para sus clases. Además, como se estructura la organización para que los niños y niñas salgan de la escuela para aprender en el contexto donde se genera el contenido que quiere abordar el docente, permitiendo observar, crear expectativas del tema, experimentar, reflexionar y darle sentido a lo que van aprendiendo.

Sin embargo, estas actividades que se desarrollan y describen los profesores, no vienen en el programa así planteados en los libros, y tienen la necesidad de abrir el espacio de generación de conocimiento y posicionar a la escuela como un medio de aprendizaje, pero no exclusivamente un determinado espacio escolar, sino que se abre a otros espacios según las necesidades de enseñar contenidos pertinentes y generar aprendizajes in situ, tomando en momentos roles activos y pasivos según la actividad.

“ahorita verdad, el que hace poquito, tenemos como cuatro o cinco meses que lo hicimos, los de jardines escolares, multigrado y telesecundaria verdad, donde con una parte de nosotros, otra parte de los...las autoridades ejidales, los papás, los comisariados, todos los ejidatarios, alumnos, maestros, ahí estamos interviniendo todos los personajes que involucran y ahí va diciendo por ejemplo la del Jardín de niños que necesitas maestra de multigrado para yo preparar a los niños para cuando entren a la primaria, lateralidad para escribir, ¿qué más?, luego le sigue la de primaria con la de la telesecundaria y ven que las divisiones, estrategias de lectura y ahí es donde pedimos el apoyo de los papás y les decimos cómo nos ayuden en la casa, y luego ellos también dicen por ejemplo que si tienen que ir los niños a la parcela a aprender a sembrar y nos dicen cuántos días se los van a llevar y nosotros los acompañamos aunque eso no diga el programa”
(PMT6)

“Si yo eso vi también de los bailes tradicionales porque por ejemplo yo vivía en la comunidad porque gastaba mucho para ir y venir todos los días a mi casa, y yo rentaba un cuarto y un día escuche unos ruidos raros jajajaja y bien espantada me fui asomando a la ventana, nombre hasta risa me dio, andaban baile y baile, eso sí eran como las 3 de la mañana y me quedé viendo todo, bailaban niños, ancianos, mujeres, todos, no todos juntos unos primero , luego otros y dije que bonito jajaja les voy a decir que lo presenten en el festival de la escuela jajaja

porque luego piden que fotos con la comunidad y yo bien ignorante jajaja al otro día que les pregunté a unas señoras me explicaron que nomás se bailan a esa hora para que nadie los vea que son rituales que hacen para pedir que llueva, porque pues aquí hace bastante calor, y no me lo van a creer, pues que llueve al otro día[...] desde ahí dije para que les enseñe esto, mejor les pedía que dibujaran o escribieran y luego me lo explicaran cómo se preparaban para bailar y eso si bien que me lo decían ni tartamudeaban.” (GFT5).

“Yo este año, estoy experimentando en lo menos posible estar en el salón de clase y bueno porque se puede porque tengo 13 niños que atender y si se puede dar la clase que debajo de los árboles, el huerto o por ejemplo en el tema de los oficios fuimos a la casa de cada persona y ellos les explicaban a los niños como hacerles y eso les gusta mucho, porque por ejemplo cuando fuimos con el panadero pues comimos pan y ahí me di cuenta de que había niños que no habían comido en su casa y cosas así, que se va dando cuenta, ahí mismo aproveché para que el señor panadero les dijera cómo hacer la masa y les explicaba que las cantidades tienen que ser exactas porque si se pasan ya no sale el pan y pues yo de ahí me agarré para decirles lo importante de las matemáticas porque no les gusta y así no se ve muy forzado”.

(PT7).

Estrategias diversificadas.

Las estrategias diversificadas se definen como acciones pedagógicas adaptadas, que aplican y se ajustan al contexto según el criterio de los docentes por su conocimiento, experiencias y creencias, las que se desarrollan con determinada habilidad asumiendo roles diferentes y dejando de ser el maestro el protagonista de impartir los conocimientos a todos los estudiantes. Las estrategias diversificadas son una característica más de las prácticas pedagógicas que realizan los docentes en las escuelas multigrado y que muestran en sus relatos cómo superan la dificultad de enfrentar la enseñanza y el aprendizaje con múltiples grupos o cuáles están en proceso. Los maestros indican que las estrategias que ellos utilizan, las desconocen sus autoridades educativas y prefieren no comunicarla y hacer ver que están siguiendo el programa y libros, porque manifiestan que los contenidos abordados no corresponden a una historia del México antiguo, por el imaginario de creencias que consideran, según sus relatos, como falsa información y hacen ver a sus estudiantes que existe otra historia del país, diferente a la que viene en los libros de texto.

“La realidad es que poco saben las autoridades y la gente en general de lo que los maestros hacemos en las escuelas multigrado, ellos

creen que si hacemos lo que ellos dicen y uno le entra al juego en decir que, si lo hacemos, pero nosotros los que trabajamos así, sabemos cómo le hacemos, yo por ejemplo ni libros uso, ¿pa qué? Por ejemplo, viene un tema de bailes tradicionales en artística y ponen vestidos así de Veracruz y Jalisco y yo que sé de danza clásica y regional, digo esos vestidos los usaban los españoles no los indígenas es más ni los instrumentos eran los mismos y eso si se los dejo claro a los niños, a ellos les da mucha risa jajaja que les digo la quijada de burro es un instrumento y suena a música.” (PT2).

“tenemos el proyecto que llamamos el “Gimnasio cerebral y papel”, donde estamos integrando la mmm, como yoga...ejercicios de respiración y relajación en los alumnos y los hacemos sin que nos quite el tiempo otra actividad porque es importante también” (PMSLP3).

“yo les pongo la aromaterapia como estrategia y como es algo que experimentan sintiendo, el olor les genera recuerdos y pues yo me tomo ramitas de las que corto ahí afuera de la escuela, cuando vengo de camino para acá, laurel, albahaca, yerbabuena, manzanilla ... y aprovecho para que escriban porque de otra forma no quieren, les cuesta mucho trabajo y hasta se relajan bastante hasta cuando andan malos se las comen o ponen agüita” (PMT1).

Bilingüismo en el aula

Una de las características dentro de las prácticas pedagógicas que surgen del análisis semántico, es el tema del bilingüismo en el aula, ya que según la perspectiva de los docentes, multigrado en sí, ya es complejo, porque atiende niños en situación de vulnerabilidad por diferentes situaciones, principalmente, económicas y geográficas, pero se puntualiza con mayor precisión que son niños bilingües hablantes de su lengua materna, ya que dentro de Sistema Educativo en México, existe un área específica para niños con características del lenguaje bilingüe. Los niños también forman parte de las escuelas donde no se habla sus lenguas. Dicha situación, genera diversas reacciones en los profesores y profesoras, por un lado, se sorprenden de tener en las aulas niños hablantes de lenguas originarias y, por otro lado, encuentran la posibilidad de aprender otras habilidades necesarias para lograr los objetivos de aprendizaje planteados, y, por último, manifiestan desinterés y mínima acción de alguna práctica pedagógica.

“En multigrado se atienden muchos niños en este contexto vulnerable, se les dificulta lo económico porque vienen de lugares lejanos geográficamente y porque se supone que nosotros no vamos a atender niños bilingües y pues la sorpresa es que sí existen y pues nosotros no nos preparamos para atenderlos, entonces no es culpa de

ellos, pero de nosotros tampoco y pues, entonces ellos son los perjudicados porque uno intenta enseñarles y aprender pero pues es bien difícil sumando a que ya estar en multigrado es difícil y lo que muchos hacemos es ayudarnos de un niño que habla español y su lengua.”

Simetría pedagógica en la enseñanza.

Como último aspecto, dentro de las características de las prácticas pedagógicas, los profesores perciben de manera general que los estudiantes cambian su lugar pasivo a una situación activa en la generación de conocimiento, así como se indicó previamente con determinadas estrategias y en relación con los elementos de la comunidad. La atención se coloca en una estela lingüística en la que se ubica a los niños y niñas como poseedores de conocimiento que puede ser transferido a otros compañeros, mientras el docente es pasivo en las secuencias de clases por diferente índole, como explicar a un solo estudiante, reunión con el comité de representantes, actividad administrativa, entre otras.

Además, son los mismos profesores quienes consideran que en multigrado no se puede seguir métodos rígidos, ya que es necesario experimentar a raíz de ciertas problemáticas y realizar su método didáctico que más le funcione, analizando el grupo, configurando estrategias, mayormente en grupos, temas e improvisando en algunos casos

“Mire le voy a decir la mera verdad, los niños a veces ni aprenden de nosotros, ellos aprenden unos con otros, porque pues uno a veces está enseñando a leer a los de primero y los de tercero resulta que ya saben las multiplicaciones y uno todavía ni se las enseña, pero pues es porque entre los chiquillos aprenden”. (PT 6)

Aprendizaje acompañado

Otra de las características que se presenta en los aprendizajes, es el colaborativo, ya que, al ser una escuela con múltiples grupos, los docentes refieren hacer adaptaciones en la forma de enseñar. Primeramente, el docente reconoce que tiene limitantes entre el estudiante y él, y que necesita otras formas para acercarlo a que aprenda. Según lo que señalan los actores, colocan a uno o dos estudiantes para que apoyen a los demás a explicarles o acompañarlos, mientras realizan alguna actividad didáctica, situación que mencionan los educadores que funciona con mejores resultados.

“Uno a veces que está ocupado revisándoles, a los de primero, por ejemplo, ¿eh, el de tercero!, Carlos, este ayúdame hijo con el de segundo, explícale, apóyalo, oriéntalo, este, te encargo que te fijas

como va trabajando, aunque no sea del mismo grado, de esa manera si se, bueno a mi si se me ha facilitado, me sirven como monitores los más grandecitos” (PT7)

Gestión administrativa escolar y concordancia académica

Las prácticas de gestión son acciones que realizan los docentes con actividades derivadas de programas o indicaciones de los supervisores o jefes de departamento, se pueden relacionar con diferentes tipos. Práctica administrativa, que la identifican en la rendición de cuentas económicas, sobre los recursos que llegan a la escuela de los diferentes programas y que el director de la institución tiene que informar a las autoridades, a padres de familia y recursos financieros de la Secretaría de Educación.

Existen otras prácticas de gestión que los docentes mencionaron sobre temas académicos en cuanto al rezago y deserción escolar, el programa que se diseña para trazar un mejoramiento institucional y que corre a cargo del director de la escuela, considerando la precisión de que en escuelas multigrado el director también es maestro y puede atender dos, tres o cuatro grados al mismo tiempo.

“se nos exige por parte de la supervisión, que hagamos una rendición de cuentas, y también, dentro de las reuniones del CT, que tenemos, el grupo colegiado, en reunión con todos los maestros, este se nos...ahí también se nos exige, que vayamos ajustando la ruta de mejora, en las cuatro normalidades, en las cuatro prioridades, como son; normalidad mínima, deserción escolar y abatir el rezago” (PT10)

“hasta el señor comisariado luego viene para que le oriente”. (PT4)

“las mamás vienen a pedirme mi opinión sobre cosas que a veces no tienen que ver con la escuela”. (PT10)

Conclusiones

Los resultados, que se encontraron permitieron develar las prácticas pedagógicas de los docentes multigrado, desde una perspectiva de los actores en escuelas multigrado, correspondientes a educación básica primaria general, en cuanto determinante para la implementación intercultural, demuestran que:

De esta forma, los niños y niñas se apropian de prácticas culturales, en este caso, prácticas culturales contextuales, y las pedagógicas que el docente aborda para que posteriormente pueda con sus pares, desarrollar procesos que facilitan en andamiaje por medio de una estrategia ajustada, que implique en lo grupal y en otro momento en lo individual (Díaz Barriga & Hernández, 2010). Las estrategias pueden llegar a representar mediaciones en el aula, entre las precisiones y

restricciones institucionales del mismo Sistema Educativo y el quehacer diario en el aula, por tal, se muestran en el límite de la autonomía que el docente puede tener frente al control institucional, en unos casos, tan amplio como para darle sentido alternativo a su práctica (Rockwell, 2005).

Por tanto, caracterizar las prácticas pedagógicas en el ámbito educativo didáctico multigrado indica la diversidad de estrategias y experiencias que aplican los docentes aun cuando consideran no tener elementos para abordar alguna situación para la que no fueron preparados, como en el caso del Bilingüismo en el aula, situación que ya se establece el programa de educación básica primaria general, lengua materna, segunda lengua y lengua extranjera. Aunado a los puntos referidos, aunque hay una matrícula escolar que define la población, existe población flotante que no se ubica en las estadísticas de los niveles educativos, como se evidenció, aun cuando los departamentos escolares llevan el seguimiento de la matrícula. “Desde la creación de la Secretaría de Educación Pública, la asimilación, la integración y el pluralismo cultural han sido los grandes modelos (no lineales) educativos dirigidos a población indígena” (Jiménez Y. N., 2012, p. 33). La perspectiva que los docentes tienen al enfrentar una experiencia docente con niños bilingües, como se analizan en los rasgos lingüísticos de los profesores, genera indiferencia, asombro, emoción y confusión, ya que la diversidad lingüística es una característica dentro de las prácticas pedagógicas que puede ser invisibilizada o tomada con pertinencia para buscar estrategias que no implique movilizar a los estudiantes de sus prácticas lingüísticas y se apoyen con otros niños buscando pertenencia según situaciones contextualizadas (INALI, 2018).

Dentro de la categoría de correspondencia cultural con el currículo, se plantea la necesidad de un currículo y transversalidad de contenidos y asignaturas, dando cuenta de la identificación de la correspondencia cultural del currículo en las prácticas de los docente; sin embargo, también se logró la interpretación de acuerdo a las categorías que se levantaron, de que los profesores realizan con el currículo modificaciones no establecidas, incorporando o eliminando temas, por las implicaciones administrativas que generaban en ellos, pero además, porque realizaban una crítica al mismo currículo. El currículo es crucial, para que las desigualdades en la educación dejen de seguir siendo con frecuencia, desapercibidas (Bourdieu & Passeron, 2003) ya que, quienes dejan de ser percibidos, son los más perjudicados por ser deficientes (Martínez, C., 2011). La injusticia pedagógica es un producto de una deficiente preparación e irrelevancia del aprendizaje propuesto en el currículo oficial y la ausencia de atención a los alumnos de escuelas indígenas, rurales y urbano-marginales (COMIE, 2013).

Ahora bien, resultados obtenidos permiten tensionar desde una perspectiva intercultural sobre cómo dichas prácticas en el contexto multigrado, sufren modificaciones y logran una evolución en la realidad, ya que, al considerar una práctica adaptada, incurre en tratar con la diversidad desde un terreno de la integración mediante una pedagogía diferencial (García, 1991, 1994, 1997, 2005,

como se cita en Arteaga Martínez & García García, 2008). Según el posicionamiento crítico con el que se analiza, así también, las prácticas asistidas presentan relación con las prácticas relacionadas al currículo, ya que estas dependen en gran medida del financiamiento del Estado, limitando su actuación por términos económicos (Matus, 2008). por lo que los docentes optan por romper el currículo y diálogo con la comunidad para aplicar el currículo en temas transversales de relevancia social para cada cultura como las que se lograron identificar y caracterizar: la siembra de las parcelas escolares, la alimentación para la infancia, reconocimiento del valor de la comunidad como grupo, valoración del medio natural y reconocimiento de la medicina tradicional, temas que, además, fueron de interés de los estudiantes.

Las prácticas focalizadas se identifican en algunos momentos cuando el profesor considera necesario abordar un acompañamiento especial con ciertos estudiantes, no significando que esto pueda ser permanente, ya que únicamente se presenta como acompañamiento, sobre todo cuando el docente trabaja con los grupos más pequeños de edad que son los niños de primero, que, en su caso y según lo que indicaron algunos docentes, sí requerían apoyo en la adquisición de la lectura.

Lo más relevante de la investigación, es que, devela pertinencia cultural en las diferentes prácticas que fueron analizadas e interpretadas desde la perspectiva de los docentes, en aquellas prácticas vinculadas a la comunidad, considerando desde la teoría, una implicación mayor de conocimiento, ya que no queda en un terreno de imaginación, sino que los lleva a un terreno real que requiere el estudiante, y a su vez exige al docente un proceso complejo que implica habilidades, destrezas, valores y actitudes que en otro terreno no era necesario; actividades en las que Bertely (2017) describió como sentí-pensar y más allá de lo pedagógico, en lo que se pudiera considerar el sentir y pensar también, desde lo pedagógico.

Es preciso señalar que ya existe una investigación de tipo más amplia al Leyva y Guerra (2019) que considera otros elementos, pero girando en la cuestión de la práctica pedagógica en multigrado, estos resultados presentados son diferentes en el sentido del posicionamiento que se mantiene de la investigación, así como el distanciamiento que existe entre quien investiga y el objeto de estudio, ya que en el momento de la investigación no existió vínculo de autoridad entre el que investiga y los informantes, a diferencia del estudio planteado por que sostiene su origen en el Instituto Nacional de Evaluación Educativa a través de la Dirección General para la Evaluación de Docentes y Directivos.

Esto permitió, para la presente investigación, develar aquellas prácticas en las que los docentes realizan, primero, para experimentar, y segundo, porque funciona, con la consideración de que se logró identificar aquellas prácticas que no son marcadas bajo el currículo nacional pero que son pertinentes culturalmente para la comunidad, esta situación es determinante para la implementación de la educación intercultural.

La investigación logró el objetivo general de develar la pertinencia cultural de las prácticas pedagógicas, desde la perspectiva de los actores, en escuelas multigrado, correspondiente a Educación Primaria General, en cuanto determinante para la implementación de la Educación Intercultural, ya que como se analizó y discutió en los resultados, los profesores logran desarrollar sus prácticas con pertinencia cultural. Sin embargo, los docentes se ven obligados a seguir un currículo en el que impera una visión de país unilateral, aunque existan elementos de autonomía curricular, porque se delinear bajo temáticas que no se logran ajustar a la necesidad de su contexto, pues responde a una geografía diversa en la que están ubicadas las escuela y esto implica desplazamiento docente a un contexto tal vez desconocido, así también a una variedad lingüística que implica limitaciones para el profesor por su formación inicial, colocando en tensión sus conocimientos pedagógicos.

Sin embargo, pese a la obligación del profesor a impartir clase con un currículo que no se ajusta, este logra desarrollar prácticas pedagógicas que implican asumir el reto de la diversidad y tensionar el currículo, realizando prácticas didácticas y de gestión, logrando permear con un aspecto profesional, creativo, sentido y de perspectiva, y así traspasar un contexto de comunidad cerrada e interpretar los signos de ella. Lo anterior, le permite unir en determinado punto los elementos de su práctica con los elementos de la cultura, concretando prácticas que pueden ser mejoradas y adaptadas según el contexto, pero que son visibilizadas sin un prejuicio de valor institucional, para ser reconocidas, aunque no necesariamente replicadas, ya que dependerá de la cosmovisión que se tenga en cada una de las culturas en las que se inscriba la práctica, por considerar los elementos éticos y epistemológicos de la educación intercultural.

Referencias

- Arteaga Martínez, B. y García García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de educación*, 19(2), 253-254
- Bertely, M. (2013). Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural. En M. Bertely Busquets, G. Dietz y M. G. Díaz Tepepa (Eds.). *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (pp. 41-80). COMIE.

- Bonfil, G. B. (2001). México Profundo: Una civilización negada. En G. B. Batalla, *MEXICO PROFUNDO Una civilización negada* (Tercera 2001 ed., Vol. 1, pág. 10). Grijalbo.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101
- Busquets, M. B. (2015). Enfoques postcoloniales y movimiento político y pedagógico intercultural en y desde Chiapas, México. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 36(141), 75-102.
- COMIE. (2013). *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión*. COMIE.
- Despaigne, C. y Jacobo-Suárez, M. (2016). Desafíos Actuales de la Escuela Monolítica Mexicana: El caso de los alumnos migrantes Transnacionales. *Sinética, Revista electrónica de educación*, (47), 1-17.
- Díaz Barriga, F. A. y Hernández, G. R. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Díaz Quero, V. (2001). Construcción del saber pedagógico. *Sinopsis educativa, Revista Venezolana*, 1(2), 13-40.
- Dietz, G. y Mateos Cortes, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP.
- Gasché, J. (2010). De hablar de educación intercultural a hacerla. *Mundo Amazónico*, 1, 111-134.
- Guido, S. G. (2015). *Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos*. [Tesis doctoral publicada, Universidad Pedagógica Nacional]. JAVEGRAF.
- Hajisoteriou, C., y Angelides, P. (2015). Escuchar las voces de los niños sobre las políticas y prácticas de educación intercultural. *Revista Internacional de Estudios Cualitativos en Educación (QSE)*, 28(1), 112-130.
- INALI. (2018). Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. https://site.inali.gob.mx/publicaciones/ley_general_derechos_linguisticos_2018.pdf

- Jiménez Vargas, F., Fardella Cisternas, C. y Muñoz Proto, C. (2017). Una aproximación microetnográfica de prácticas pedagógicas en escuelas multiculturales. *Perfiles Educativos*, 156, 72-88.
- Jiménez, Y. N. (2009). *Indeterminación conceptual en las prácticas educativas interculturales: Los conceptos de cultura e identidad a examen*. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_12/ponencias/0205-F.pdf
- Leeman, Y. y van Koeven, E. (2019). Nuevos inmigrantes. ¿Un incentivo para la educación intercultural? *Consulta sobre educación*, 10(3), 189-207.
- Leyva Barajas, Y. y Guerra García, M. (2019). *Las prácticas de docentes que trabajan en educación indígena, escuelas de organización multigrado, telesecundarias y telebachilleratos comunitarios en México*. INEE.
- López, W. O. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144.
- Martínez, C. R. (2011). *Género y cultura escolar*. Morata.
- Matus, A. (2008). *Viviendo al día: Prácticas asistenciales, representaciones colectivas y visiones subjetivas en un barrio de la capital neuquina*. [Tesis de maestría Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales].
- Ricardo Barreto, C. y Mizuno Haydar, J. (2016). Práctica intercultural pedagógica de docentes en entornos virtuales. *Revista turca en línea de educación a distancia*, 17(4), 190-202.
- Rockwell, E. (2005). *La apropiación de un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares*. Pomares.
- Romero, M., Gallardo, M., González, R., Salazar, L. y Zamora, M. (2010). La planeación de la enseñanza multigrado en la educación primaria: Una aproximación a su situación actual en escuelas de Veracruz. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 1-62.
- Salazar Narváez, B. C., Saldívar Moreno, A., Limón Aguirre, F., Estrada Lugo, E. y Fernández Sarabia, E. (2015). Pertinencia cultural y evaluación educativa en los Altos de Chiapas. Experiencias de estudiantes y profesores sobre la prueba ENLACE. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 45(3), 81-117.

- Sartorello, S. (2019). The pending agenda of bilingual intercultural. education in Mexico. *RED*, (12), 2-18
<https://www.inee.edu.mx/la-agenda-pendiente-de-la-educacion-intercultural-bi-lingue-en-mexico/>
- Sartorello, S., Bertely, M. B., Corral, G., López, A. Q. y Ortelli, P. (2017). *De la escuela a la milpa educativa: Tensiones y negociaciones intra e interculturales en la gestación y desarrollo de un proyecto educativo para el buen vivir*.
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/0423.pdf>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Trujillo, G. R. (2011). Interculturalidad y pedagogía diferenciada: senderos compartidos. *Polis (Santiago)*, 11(31), 435-447.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v11n31/art23.pdf>
- Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Obtenido de Encuentro Continental de Educadores Agustinos:
<https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>
- Zolla, Márquez, E. y Zolla, C. (14 de septiembre de 2010). *THE INDIGENOUS PEOPLES OF MEXICO*. Recuperado el 12 de septiembre de 2019, de
<http://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/prologo.html>
- Vargas, T. (2003). *Escuelas Multigrado. ¿Cómo funcionan?*. Editora de Colores, S. A. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137497so.pdf>
- CONAFE. (2012). *Modelos de Asesoría Pedagógica a Docentes Multigrado, 1*. Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Walsh, C. (2011). *Catherine Walsh*. Recuperado de
<http://catherine-walsh.blogspot.com/>.



La importancia de la educación emprendedora tutorizada por Educadores Sociales

The importance of entrepreneurial education tutored by school social educators

Recibido: 18/06/2021 | Revisado: 11/01/2022 | Aceptado: 17/05/2022 |
Online first: 11/11/2022 | Publicado: 04/01/2023

 **Jesús Ruedas-Caletrio**
Universidad de Salamanca (España)
ruedasjc@usal.es
<https://orcid.org/0000-0002-9159-1568>

 **Sara Serrate González**
Universidad de Salamanca (España)
sarasg@usal.es
<https://orcid.org/0000-0002-9985-7623>

Resumen: La educación emprendedora se convierte en una oportunidad dentro de la formación del alumnado, en tanto que permite a los estudiantes adquirir determinadas competencias, especialmente importantes en la actualidad, para afrontar el futuro profesional y social. El propósito de este trabajo se centra en fundamentar la importancia de que la educación emprendedora no debe convertirse, en exclusiva, en un proceso vinculado a la formación laboral, empresarial y, en definitiva, en la adquisición de competencias para el trabajo bajo los cánones de la educación cada vez más mercantilizada. Concretamente, la educación emprendedora debe aprovecharse para educar a los estudiantes en competencias y habilidades que fomenten la autonomía del alumnado para la vida, configurándose así en un apoyo a la construcción de su identidad personal y

Abstract: Entrepreneurial education becomes an opportunity within student training, insofar as it allows students to acquire certain skills, which are particularly important nowadays, in order to face their professional and social future. The purpose of this work is to support the importance that entrepreneurial education should not become, exclusively, a process linked to work and business training and, in short, to the acquisition of skills for work under the canons of increasingly commercialised education. Specifically, entrepreneurial education should be used to educate students in competences and skills that promote the autonomy of students for life, thus providing support for the construction of their personal and social identity and the design of their life project in its different dimensions. The need arises to address entrepreneurial education in the context of tutoring, with the peculiarity of the support of new educational agents in tutorial

social y al diseño de su proyecto vital en las distintas dimensiones del mismo. Se plantea la necesidad de abordar la educación emprendedora en el contexto de la tutoría, con la peculiaridad del apoyo de nuevos agentes educativos en la acción tutorial que apoyen y complementen la labor de los docentes en las aulas. Nos referimos específicamente a los educadores y educadoras sociales, profesionales competencialmente preparados para asumir este requerimiento dentro del sistema educativo y capacitador del desarrollo de la competencia emprendedora en todas las dimensiones sociopersonales del alumnado.

action that support and complement the work of teachers in the classroom. We are referring specifically to social educators, professionals who are competently prepared to assume this requirement within the educational system and who are trainers in the development of entrepreneurial competence in all the socio-personal dimensions of the pupils.

Palabras Clave: Educación Social; Centros de Enseñanza Secundaria; Tutoría; Educación para la ciudadanía; Valores.

Keywords: Social Education; Secondary Education Centres; Tutoring; Education for Citizenship; Values.

Introducción

La sociedad en la que vivimos actualmente se ha visto sobresaltada y abrumada, incluso asustada, por situaciones que han provocado inseguridad en los ciudadanos y que nos han hecho replantearnos nuestros hábitos y formas de vivir, de asumir el futuro, incluso la forma en la que nos relacionamos. Nos referimos como no podría ser de otra manera a la pandemia vivida derivada del COVID-19 y sus consecuencias: aislamientos, confinamientos, problemas de salud, dificultades laborales, etc. La investigación educativa no puede quedarse al margen del momento vital que ha ocasionado cambios en los modelos de enseñanza y concepción de los colegios, institutos y universidades como espacios de aprendizaje. Cambios así mismo que han permitido, de nuevo, revalorizar la figura del docente y equipo de profesionales por el gran esfuerzo realizado durante largos meses.

Es importante señalar que los profesionales del ámbito de la educación escolar deben hacer frente ahora a múltiples cuestiones que pasan o pueden pasar factura tras lo acontecido. Nos referimos a retrasos académicos, fracasos y abandonos tempranos, problemas en la socialización del alumnado, fobias y miedos desarrollados y graves problemas de salud mental en la etapa infantil y adolescente, entre otras (UNICEF, 2020). En este escenario cobra sentido con una gran relevancia la educación social escolar que permite ofrecer a los estudiantes mecanismos y canales para afrontar sus proyectos vitales, aceptar y respetar la realidad y la diversidad, convivir con el otro y los otros. Más aún, importante es ayudar a los estudiantes a conjugar su progreso académico con su construcción

identitaria, personal y social. Y para ello, a partir de la situación global vivida, unido a las oportunidades que presta el sistema, concebimos el tema objeto de este artículo, la educación emprendedora, como medio para otorgar espacio a la educación social, entendida en sentido amplio, en los centros de secundaria. Este escenario permite concebir una educación emprendedora que combine la formación del alumnado en competencias para el mercado laboral con aprendizajes vinculados al desarrollo personal y social, a esa idea de *hacerse persona*, de *construirse como ciudadano*, con el desarrollo de una educación emprendedora adecuada y apropiada a las necesidades de los estudiantes en las distintas etapas de la educación (Jones & Iredale, 2010).

Marco Teórico

Una mirada diferente a la educación emprendedora

La trascendencia del –ya no tan- nuevo siglo XXI en los diferentes ámbitos de la esfera global en la que nos desarrollamos ha evocado en una profunda transformación de lo que entendíamos como sociedad, impulsada y dominada por la aplicación de las nuevas tecnologías para la consecución de objetivos, más o menos prioritarios, bajo los efectos de la globalización y el neoliberalismo. Ante una sociedad cada vez más economizada que humanizada y ante las nuevas exigencias del sistema, la educación también se ve alterada en todas sus etapas curriculares. Molina afirma que “la escuela pretende posicionarse como un instrumento al servicio de la mejora económica, obviando otras dimensiones que hasta ahora eran parte sustancial de la educación obligatoria, como la formación social, cognitiva y cultural” (2017, p. 45). Esta idea elude a la mercantilización de la educación como un servicio al ciudadano que viene influida por las nuevas demandas que desde la globalización se vienen imperando, mediante políticas educativas modificadas para dar respuesta a la sociedad del mercado y su entorno financiero, priorizando valores empresariales ante los antiguos ideales humanistas (Cañadell, 2018). La competitividad, el acceso al empleo, el desarrollo económico de la sociedad más que el desarrollo humano, todo ello evoca en un ideal pedagógico cuantificable. Un sistema basado en resultados académicos, en un número más que en una persona donde se niega el notable perfil social y ético de la educación en sí (Díez-Gutiérrez, 2010), mientras las moralidades del mercado se imponen en todas las dimensiones sociales, en detrimento de las socioeducativas, las cuales han ido desapareciendo progresivamente (Giroux, 2013).

Ante esta remodelación formativa –que no evolución formativa en términos pedagógicos- con un carácter eminentemente profesional y vinculada a la futura labor en empresas privadas y públicas, se apuesta por la incursión de una educación basada en la capacitación autónoma de las personas; la educación emprendedora. Siendo iniciada en el Consejo de Lisboa del año 2000, la educación emprendedora se define como el conjunto de habilidades y conocimientos,

adquiridos en la educación básica, que permitan al sujeto “emprender” en el sentido más amplio de la palabra a lo largo de la vida (Coduras et al., 2010). En España la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (Ley 10/2002 de 23 de diciembre) inició los primeros pasos hacia la adquisición de la competencia emprendedora en los jóvenes a través de la educación emprendedora, incluida en los planes de primaria y, sobretudo, en educación secundaria. Sin embargo, es con la Ley de Educación (Ley 2/2006 de 3 de mayo) y la Ley Orgánica para la mejora de la Calidad Educativa (Ley 8/2013 de 9 de diciembre) cuando se adquiere un claro compromiso ante la necesidad de fomentar una cultura emprendedora que permita proporcionar competencias, habilidades y destrezas necesarias para futuros emprendedores (De la Torre et al., 2016). Se entiende así como una herramienta fundamental para combatir el desempleo en la juventud, con la garantía del desarrollo de la creatividad e innovación en el alumnado basados en el trabajo en grupo, necesarias para el desarrollo social (De Pablo, 2013; Sánchez et al., 2017).

Sin embargo, apostamos por la necesidad de la educación emprendedora que no se centre directamente en la empleabilidad y el emprendimiento empresarial, pues hablaríamos entonces de formación emprendedora (Coduras et al., 2010). Seguir fomentando un sistema educativo mercantilizado reduciría el horizonte de las personas en su dimensión profesional, cuando esta es sólo una parte de nuestra identidad (Ibáñez-Martín y Fuentes, 2015). Creemos necesario ofrecer, por tanto, una educación que posibilite el desarrollo de personas emprendedoras ante todo tipo de acciones y contextos preparando a los jóvenes para actuar en todas las dimensiones de la vida a nivel personal, social y económico (Paños, 2017), siendo el emprendimiento empresarial una de posibles dimensiones a abordar como emprendedor. Tal y como apuntan Jones e Iredale (2010) la educación emprendedora ofrece una pedagogía de la educación para el aprendizaje activo; habilidades, comportamientos y cualidades personales ante determinados contextos y a lo largo de la vida; y formación de personas emprendedoras en la comunidad, en el hogar, en el puesto de trabajo, etc.

Este contexto, globalizado y capitalista, ha fomentado la prioridad económica en la ciudadanía más que la social pues, como algunos estudios apuntan que los españoles no perciben la educación actual como un problema social ni personal importante, pues priorizan la situación económica, sanitaria, medioambiental, generando que esa inseguridad ciudadana deje en un segundo plano el problema educativo (Cabrera, 2020). Sin embargo, la educación emprendedora se percibe como un elemento fundamental para dar respuesta a las distintas demandas sociales (Sánchez et al., 2017), siendo preciso su incorporación de manera transversal e integral a lo largo de la escolarización mediante la aplicación de pedagogías contemporáneas adecuadas a las nuevas necesidades emergentes en el alumnado y en la sociedad del conocimiento. consideramos que sea necesario dejar de lado su funcionalidad con fines de desarrollo económico, pues la educación emprendedora se centra en una mejora de la educación orientada al mundo

profesional (Llorent, 2012). Sin embargo, para que la educación emprendedora vaya dirigida a la capacitación del alumnado ante el mercado laboral, se deben, también, trabajar habilidades y competencias determinantes como el trabajo cooperativo, la tolerancia a la frustración, la resiliencia, la empatía, la capacidad de liderazgo, etc. Condiciones y valores socioculturales que deben adquirir los jóvenes para ir construyendo una base sociopersonal suficientemente estable que repercutan del mismo modo en las competencias que demanda el mercado laboral.

En este sentido, la educación emprendedora debe configurarse como un proyecto de educación humanizadora que promueva la iniciativa, la autonomía, la responsabilidad y madurez personal, aspectos que permiten a los estudiantes formular y dirigir sus proyectos personales (Bernal y Cárdenas, 2014). Nos basamos por tanto, en una educación para el emprendimiento cuyo conocimiento propicie la integración, el compromiso y el intercambio social basados en el desarrollo comunitario (Martínez-Rodríguez, 2009) mediante un enfoque que facilite el potencial emprendedor estudiantil a través del desarrollo intelectual, moral y relacional de las personas, sin limitar la formación al crecimiento socioeconómico y laboral, únicamente (Azqueta y Naval, 2019). Es decir, centramos la educación emprendedora en la dimensión personal, basada en el conjunto de capacidades que posibilitan la construcción de la identidad personal en los distintos ámbitos de la vida (Bernal, 2014; Cárdenas y Montoro, 2017; Santamaría y Corbí, 2020).

La educación, como tal, no es el medio para conseguir un fin, sino un proceso transformador de carácter propio que contribuye al desarrollo humano (Azqueta y Naval, 2019) por lo que la educación emprendedora debe buscar el potenciar los valores morales, intelectuales y sociales, así como potenciar el análisis crítico, la cooperación, la capacidad de liderazgo y, por consiguiente, la agencialidad humana para actuar con determinación en la sociedad (Bernal, 2014). Por tanto, la identidad personal se encuentra en el eje de la educación emprendedora, en aras de posibilitar el desarrollo de la madurez personal que facilite el camino para provocar un futuro impacto en el ámbito productivo tras el desarrollo identitario (Bernal, 2014). Del mismo modo, se entiende que la pedagogía de la educación emprendedora puede tener un carácter personalizado y particular, y no tanto una educación empresarial universalista que no tenga en cuenta las características del alumnado (Blenker et al., 2012), sino que permita potencializar las capacidades de cada adolescente de manera personalizada.

El educador y la educadora social escolar como respuesta

Algunos proyectos de educación emprendedora ya implantados dentro de la educación secundaria confluyen en esta postura de apostar por el matiz social antes que por el económico dentro del sistema educativo, intentando desarrollar la motivación, la creatividad, la autocrítica, la gestión emocional, la autonomía, la capacidad de gestionar conflictos, el liderazgo y las distintas competencias que,

indirectamente, supongan un impacto en su desarrollo personal y, por tanto, revertirán en un impacto económico positivo (Cárdenas y Montoro, 2017). Sin embargo, desde las políticas e instituciones educativas deben adaptarse a las nuevas demandas que confluyen en la sociedad y responder ante los cambios que se originan en ella (Paños, 2017), teniendo en cuenta que la educación emprendedora no está integrada como uno de los contenidos al que los docentes le otorguen mayor importancia –quienes vienen trabajando en el desarrollo de la competencia emprendedora- ni se percibe como prioritario dentro de las instituciones educativas (Dehter, 2015) a pesar que desde las políticas si se vienen desarrollando con mayor preocupación. Estudios como el de Núñez y Núñez (2018) reflejan un bajo interés de los docentes hacia la cultura emprendedora, en tanto que del llamamiento realizado para el estudio, únicamente el 1% accedió a participar, de los que 1 de cada 4 docentes expresaron sentirse motivados para desarrollar la educación emprendedora. En este sentido, se propone la presencia de un nuevo profesional competente para responder a estas demandas y colaborar junto con los docentes, quienes no se encuentran suficientemente capacitados (Simón, 2013), en la implementación de una educación emprendedora adecuada a las circunstancias sociales y personales.

El educador y la educadora social escolar como respuesta

Ante la plétora de acciones dirigidas a la consecución de objetivos eminentemente académicos, desde los equipos directivos de los centros, se presenta la necesidad de dar respuesta a las características sociopersonales del alumnado a través de diferentes metodologías y campos de intervención. La notable carga académica de los docentes deriva en que sea necesaria la intervención de un –ya no tan- nuevo profesional dentro del sistema educativo: el educador o educadora social. Tradicionalmente la función de esta figura en la sociedad se ha visto vinculada a reducir y/o solventar situaciones de desigualdad que afectan a personas y/o colectivos que se les considera vulnerables o en situación de riesgo y exclusión social, trabajando en su capacitación para la inclusión social con el resto de las personas (Sierra et al., 2017), independientemente de la etnia, raza, género, diversidad funcional, nivel educativo, etc.

Sin embargo, los centros escolares, principalmente en la etapa de secundaria, se encuentra en constante transformación mediante leyes y proyectos que pretenden terminar con su periodo de crisis, promoviendo nuevos impulsos y objetivos hacia metodologías más participativas que comprometan a todos los agentes educativos vinculados al centro (docentes, estudiantes y familias) así como la incorporación de nuevos programas y profesionales que faciliten la adaptación al contexto social emergente (Castillo, 2012; Sierra et al., 2017). Ante este reajuste de sus funciones y dinámicas, se postula la incorporación del educador y educadora social como agente socioeducativo que fomenten la aplicación de un sistema equitativo (Vila, Cortés y Martín, 2020) y que complemente la labor educativa que se

viene desarrollando en los centros de educación secundaria ofreciendo líneas de intervención que faciliten el desarrollo de una educación integral (González, Olmos y Serrate, 2016).

En este sentido, Caride (2017) apuesta por ampliar la noción que tenemos de educación y sociedad, enfocándolo como una construcción social y pedagógica formada por múltiples experiencias y concepciones que, hasta ahora, quedaban sujetas dentro del límite escolar. A pesar de que las funciones educativas de la escuela son aplicables a la educación social, aquellas relativas a la socialización, desarrollo de la personalidad y construcción identitaria de los jóvenes se han visto mermadas por la prevalencia de la difusión del conocimiento y la consecución de logros académicos (Ortega, 2014). Se torna fundamental equiparar estas funciones, teniendo en cuenta que en los centros educativos se perciben necesidades socioeducativas que afectan al alumnado, muchas veces relacionadas con la convivencia debido a una carencia en el desarrollo de habilidades sociales (Aguión et al., 2020). Y es en el desarrollo de esas habilidades sociales donde tiene cabida la educación emprendedora y la importancia del educador/a social escolar como agente educativo dentro de este enclave. No sólo se habla desde la perspectiva de los investigadores, si no que el propio colectivo de jóvenes estudiantes en educación secundaria afirma la importancia de contar con un educador o educadora social en el centro educativo (Ruedas-Caletrio y Serrate, 2021), existiendo una convergencia entre la teoría científica y lo que los propios destinatarios de su intervención y de la educación emprendedora sostienen.

La educación social pretende mejorar la realidad, centrando gran parte de su *praxis* en el desarrollo de valores, actitudes, conocimientos y demás pautas socioculturales que promuevan la competencia emprendedora como impulsora del desarrollo comunitario (Martínez-Rodríguez, 2009). Mientras que la educación emprendedora es facilitadora en la generación de aptitudes tales como pensamiento crítico, resolución de problemas, liderazgo, cooperación, etc., se percibe la necesidad de promover una inversión educativa (De la Torre et al., 2016) en cuanto a la incorporación del educador/a social en las escuelas a favor de su capacidad competencial para transmitir las actitudes, aptitudes y valores propios necesarios para despertar la competencia emprendedora entre los jóvenes. De esta forma, junto a este profesional, es necesario convertir los centros de educación secundaria en escenarios de acción educativa que permita replantear la cultura escolar, de manera complementaria con los docentes (Sierra et al., 2017).

La investigación de González et al. (2016) pone de manifiesto que el educador/a social responde a las diferentes necesidades socioeducativas en el ámbito académico, permitiendo ofrecer respuestas a la institución escolar sobre las exigencias que el entorno social demanda, quedando justificada su incorporación al contexto formal. Sin entrar en profundidad en la multitud de funciones que le corresponden al educador/a social escolar, podemos destacar algunas relacionadas

estrechamente con la posibilidad de trabajar la educación emprendedora junto con el alumnado. Sierra et al. (2017) destaca el diseño y desarrollo de programas socioeducativos; de programas para el fomento de habilidades sociales y relacionales; y de programas formativos en educación en valores. Estos contenidos resultan oportunos al educador/a social quien, por su formación, se considera clave para el desarrollo de la competencia emprendedora, así como la construcción identitaria y sociopersonal del alumnado en tanto que autores como Lozada, Rivera y Bonilla (2018) afirman que cuantas mayores habilidades sociales tengan los jóvenes, mayor será su actitud ante el emprendimiento.

La educación emprendedora se refiere al desarrollo de valores y actitudes sociopersonales como la responsabilidad, la autoestima, el control emocional, el pensamiento crítico, el autoconocimiento, la resiliencia, y otros conceptos (Marina, 2010) indispensables para el desarrollo emprendedor del alumno o alumna, y de su desarrollo integral como persona. Sin embargo, para ejecutar una correcta educación emprendedora es necesario que exista una adaptación sociocurricular al nivel de cada uno. Sin embargo, para ejecutar una correcta educación emprendedora es necesario que exista una adaptación socio-curricular al nivel de cada uno (Blenker et al., 2012; Pepin, 2012). En las aulas normalmente encontramos a adolescentes inseguros al expresarse, evitando comunicarse con el grupo de pares, tímidos, etc., con habilidades sociales poco desarrolladas que limitan su desarrollo social de manera adecuada, con bajas expectativas e insatisfacción académica (Lozada et al., 2018). Ante esta situación, si queremos desempeñar una educación emprendedora que garantice la autonomía y el desarrollo integral de los jóvenes para cumplir con un papel en la sociedad futura, no basta con el trabajo del profesorado, quienes ven limitadas sus tareas de atención socioeducativa por las labores puramente académicas, pidiendo desde la comunidad educativa la incorporación de los educadores/as sociales escolares, quienes cuentan con gran reconocimiento por estos profesionales (Arpal, 2019; González et al., 2016; Serrate et al., 2017).

El educador/a social como profesional socioeducativo está capacitado para trabajar y desarrollar, de manera eficaz y eficiente, la empatía; el trabajo comunitario; la adquisición de valores pro-sociales y socioculturales; habilidades sociales; el trabajo cooperativo; así como distintas herramientas que aborden con solvencia las múltiples realidades sociales (Arpal, 2019), lo que denota la idoneidad de la figura del educador/a social dentro de los centros educativos para abordar la educación emprendedora, la cual requiere del desarrollo de cuestiones sociopersonales como las destacadas. No hablamos, además, de una cuestión sin fundamentos “reales” ya que existen experiencias puntuales de educación emprendedora que han sido llevados a cabo por un/a educador/a social. Arpal (2019) apunta al Programa Alter, desarrollado en Palma de Mallorca por educadores/as sociales en los centros de secundaria donde se trabajó la educación emprendedora a través del educador/a social. Se centró en jóvenes con dificultades

curriculares, conductas desajustadas y en situación de vulnerabilidad social, donde se trabajó en el desarrollo del pensamiento crítico, desarrollo de aptitudes para la organización y difusión del conocimiento, fomento de actitudes basadas en la autoconfianza, iniciativa, capacidad de planificación, toma de decisiones y asunción de responsabilidades y, por supuesto, el desarrollo de la competencia emprendedora.

Por tanto, queda claro que la demanda de respuestas socioeducativas ante las nuevas necesidades sociales deriva en la necesidad de valorar el capital profesional (Hargreaves y Fullan, 2014) con el que cuentan los centros escolares, incidiendo en la necesidad de incorporar profesionales como el educador/a social, especializados en el abordaje del desarrollo integral e identitario de las personas, cuya figura podría fomentar la satisfacción de múltiples necesidades socioeducativas, así como un desempeño profesional adecuado y adaptado al propio sistema educativo formal, facilitando el desarrollo de personas adaptados a la ciudadanía actual. Para ello, la educación emprendedora debe ser un elemento transversal en la vida formativa del alumnado, siendo desarrollada en un espacio de intervención concreto: la tutoría.

La teoría como espacio de intervención

Como se viene mostrando, la educación emprendedora enarbola la posibilidad de un desarrollo integral e identitario en las personas. Por esta razón, los diferentes procesos de aprendizaje proporcionados a los adolescentes en las distintas asignaturas del currículum deben coadyuvar el desarrollo de la competencia emprendedora (Marina, 2010). Sin embargo, la educación secundaria cada vez se centra más en la dimensión puramente académica y no tanto social, por lo que el desarrollo de las distintas materias no termina favoreciendo el desarrollo de esta competencia. Como apunta Álvarez-Justel (2017), en la etapa secundaria no se debe garantizar al alumnado únicamente los conocimientos académicos, también se le debe formar en los distintos procesos de aprendizaje y en la capacitación para definir sus proyectos de vida personal y profesional, destacando la tutoría como un espacio de intervención clave en el desarrollo integral de los mismos. En palabras de Comellas (1999), la tutoría contribuye a la educación integral a través del desarrollo de la identidad, los valores, la personalidad y la sociabilidad, fomentando las relaciones en el grupo de pares para el aprendizaje cooperativo, mediado todo el proceso por un guía que suele ser el docente responsable de ese grupo.

Cuando hablamos de tutoría, se viene entendiendo como un proceso continuo, que se desarrolla de manera activa y dinámica mediante metodologías participativas que facilita el desarrollo del alumnado, llevándose a cabo desde una perspectiva interdisciplinar donde colaboren los distintos agentes educativos (docentes, educadores/as sociales, alumnado y familias) mediante una planificación

sistemática (Morales, 2010). Además, la tutoría aparece como el enclave idóneo para la práctica de la educación emprendedora pues, al igual que ella, este espacio de intervención adquiere gran importancia en la adolescencia en referencia a las necesidades en la transformación de la identidad, toma de decisiones, relaciones sociales, etc. a las que se le puede dar respuesta desde la acción tutorial (Comellas, 1999). En suma, la tutoría posibilita trabajar desde distintos niveles de acción educativa, tal y como manifiesta Carballo (1996):

- Niveles de información adquiridos por el alumnado:
 - Conocimientos académicos; profesionales; medioambientales.
- Nivel de desarrollo socioemocional del alumnado:
 - Autoconocimiento personal.
 - Actitudes y responsabilidad en problemáticas sociales.
 - Hábitos sociales: conductas, normas de convivencia, derechos y deberes.
 - Sociabilidad.
 - Pensamiento crítico.
- Capacidad de elección del alumnado:
 - Académica; personal; profesional.
- Satisfacción del alumnado:
 - Académico; personal; familiar.

Los niveles presentados pretenden responder a los procesos de maduración de los y las estudiantes. Concretamente, y según lo presentado por Comellas (1999), pretenden responder a procesos de maduración a nivel cognitivo (razonamiento); personal (autonomía, autoestima, equilibrio emocional) y social (convivencia, relaciones entre pares y familiares). En este sentido, la autora refleja la necesidad de responder a los procesos de aprendizaje (actitud e interés ante lo académico, técnicas de estudio y aprendizajes competenciales) y a los procesos de formación personal (valores y actitudes pro-sociales) y relacional (habilidades sociales, pautas de comportamiento e integración) a través de la tutoría. Por tanto, hablamos de la necesidad de educar en el emprendimiento mediante tutorías para la prevención y el desarrollo (Álvarez Justel, 2017) a través del perfeccionamiento de contenidos de carácter funcional (dinámica del grupo); carácter metodológico (programación de elementos que facilitan el aprendizaje); carácter informativo (cuestiones profesionales) y carácter formativo (progreso de la personalidad del alumno) (Carballo, 1996).

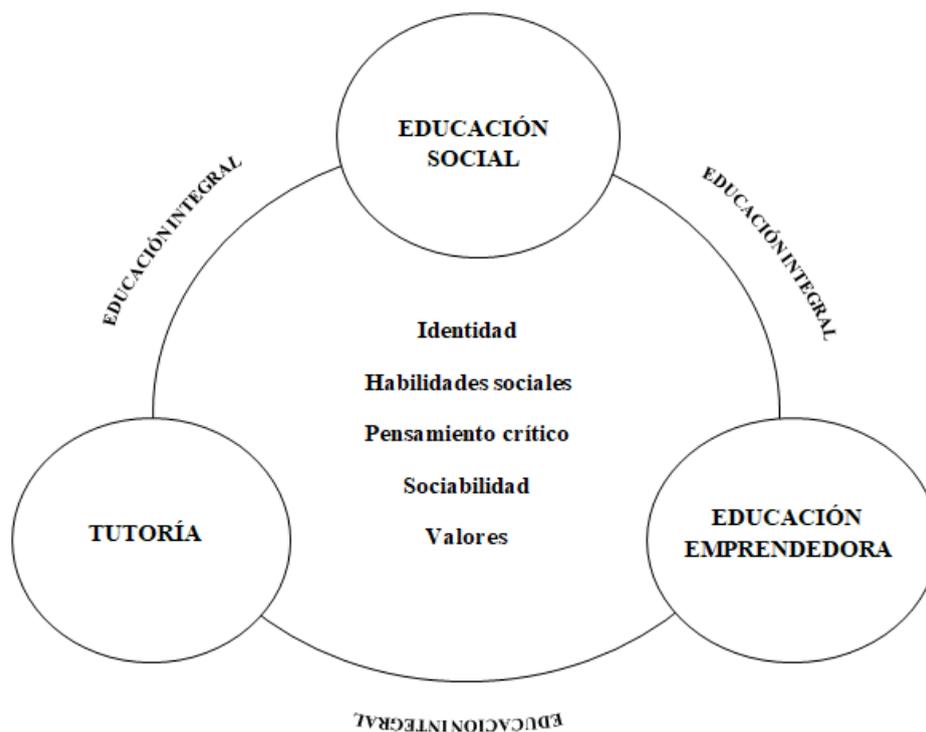
Dentro de este enclave, se ve necesaria realizar una planificación adecuada de la acción tutorial para la educación emprendedora, en aras de evitar que la intervención educativa resulte poco sistematizada e inconsistente ante la consecución de los objetivos que se pretenden (Comellas, 1999). Del mismo modo, pueden existir diferentes problemáticas durante el desarrollo de las tutorías. Tal y como apunta Álvarez-Justel (2017), en muchas ocasiones los tutores pueden

ofrecer un desempeño alejado a lo que se espera de ellos en este espacio de intervención, pudiendo deberse a carencias en su formación; por conceder más tiempo y prioridad a lo académico antes que a lo formativo y lo emprendedor; por desconocer diferentes técnicas y dinámicas tutoriales y de grupo; por no prestar atención suficiente al alumnado de manera individualizada; etc. Ante este tipo de situaciones, las tutorías pueden derivar en resultados poco funcionales ante las carencias que puedan surgir en la eficiencia y eficacia del proceso socioeducativo, llegando a tener un impacto poco relevante para el alumnado y, tampoco de lo que se espera de la educación emprendedora, para la sociedad (Carballo, 1996).

Educador social durante la acción tutorial

Observamos que el contenido sociocurricular de la educación emprendedora, así como los niveles de formación desarrollados en las tutorías, junto con la finalidad de ambas, guardan mucha relación y similitud con una de las principales funciones del educador/a social escolar: la educación integral del alumnado y su consiguiente desarrollo socio personal (figura 1). Los tres elementos presentados forman parte de un proceso en el que contamos con las piezas clave necesarias para el desarrollo de la competencia emprendedora: el *contenido* (educación emprendedora); el *contexto* (tutoría escolar); y el *agente socioeducativo* (educador/a social). Es decir, la convergencia de este proceso entre las distintas partes busca promover la construcción identitaria del alumnado, así como el desarrollo de las habilidades sociales y la sociabilidad, del pensamiento crítico, y de los valores pro-sociales en aras de facilitar la planificación de un proyecto de vida personal y profesional, asumiendo cuestiones sociales indispensables e inherentes a la ciudadanía para la posterior consecución de una competencia emprendedora eficaz.

Figura 1.
Convergencia de los distintos elementos en el desarrollo de una educación integral.



Fuente: elaboración propia.

En relación a las problemáticas que pueden surgir en la tutoría con respecto al tutor/a, algunos trabajos apuntan al plan de acción tutorial como un ámbito donde debe estar vinculado, incluso comenzando a participar en tutorías de manera muy puntual (Aguión et al., 2020). Ante esto, no se demanda la necesidad de que la tutoría sea un espacio de intervención para ejecutar la educación emprendedora únicamente para el educador/a social y eximir al tutor/a de su labor en este proceso. Realmente se considera oportuno la colaboración del profesorado con el educador/a social en el funcionamiento del aula para que, en conjunto, construyan una intervención socioeducativa (Sierra et al., 2017) que permitan diseñar y ejecutar los programas de educación emprendedora con garantías. Resulta necesario, por tanto, advertir la idoneidad del trabajo conjunto entre el profesorado y el educador/a social, pudiendo colaborar y complementarse en la consecución de objetivos compartidos (Ortega, 2014).

El educador/a social demuestra tener competencias para trabajar con todo el alumnado, independientemente de sus características y situaciones sociopersonales y familiares (Arpal, 2019) pudiendo desarrollar sus funciones en distintos espacios y momentos. Sin embargo, la tutoría emerge como el contexto idóneo para la implementación de su actividad y la consecución de sus objetivos: fomentar el desarrollo social e inclusivo del alumnado hacia un constructo de personas cívicas con una serie de características sociopersonales desarrolladas y,

por ende, con una competencia emprendedora asentada para poder ejecutar planes de futuro y cimentar con seguridad su futuro papel en la sociedad. Por tanto, la figura del educador/a social debe formar parte de la comunidad educativa de los centros de secundaria (Ortega, 2014), planteando desafíos que amplíen los espacios y tiempos educativos en aras de conseguir una construcción más íntegra de cada adolescente, así como sus procesos de interacción social, los aprendizajes, la iniciativa, etc. (Caride, 2017; Ruedas-Caletrio y Serrate, 2021).

Por tanto, aunque la participación del educador/a social en la tutoría de educación emprendedora pueda suponer en un primer momento desconocimiento e incompreensión por parte del resto de profesionales (Vila et al., 2020), estos terminan advirtiendo una valoración positiva casi de manera unánime ante la petición de que exista una mayor presencia de educadores/as sociales en los centros educativos (González et al., 2016; Vila et al., 2020). En este contexto, y de acuerdo con López (2013), se demanda un modelo de educadores/as sociales adscritos a los centros educativos formando parte del equipo interdisciplinar, posibilitando una interacción cercana y directa con el objetivo de generar una mayor cohesión para llevar a cabo con éxito respuestas socioeducativas, como la educación para el emprendimiento y la capacitación de un espíritu emprendedor dirigido por un profesional capacitado por sus metodologías para estimular la confianza, el autoconocimiento, la creatividad y las capacidades comunicativas y cooperativas del alumnado (Leffler, 2009).

Conclusiones

El interés por la educación emprendedora ha cobrado mayor fuerza en el inicio y desarrollo del siglo actual ante las nuevas exigencias socioeconómicas y ante el auge del propio concepto de emprendimiento, con la aparición de nuevos sistemas de interacción mediados por las nuevas tecnologías. Este nuevo sistema social impulsa una educación basada en la competitividad y en la formación de ciudadanos repletos de conocimientos teóricos y prácticos, pero sin una profundización formativa en la construcción de su persona. Ante esta escena se debe trabajar la educación para el emprendimiento en los estudiantes desde la perspectiva social, ya que una persona emprendedora tiene unas cualidades, habilidades y una manera de ser, con unas condiciones y valores socioculturales que le permitan desarrollar un rol y un status social y económico en la sociedad. Por tanto, el emprendimiento no debe limitarse a competencias empresariales, sino que debe centrarse en satisfacer las necesidades en la conformación identitaria de la persona para contar con medios y recursos que logren un fin en la sociedad.

La necesidad, por tanto, de educar en el liderazgo, la empatía, el pensamiento crítico, el trabajo cooperativo, la resiliencia, las habilidades sociales, así como la perspectiva axiológica, denotan la necesidad de que dicha educación

empresarial deba ser llevada a cabo por un profesional con funciones muy similares a la consecución de estos componentes sociorelacionales. Es en este punto donde emerge el educador o educadora social escolar como el agente socioeducativo capacitado para la formación del alumnado a través de la educación emprendedora. En una etapa como la adolescencia, con todo lo que ello implica, requiere de una educación integral, evitando que la acción educativa en las aulas se centre, únicamente, en el aprendizaje de conocimientos académicos. La educación social, con el objetivo de mejorar la realidad social, se percibe como un elemento indispensable para desarrollar esos valores, actitudes, habilidades y pautas socioculturales necesarias para promover la competencia emprendedora en los adolescentes, a través de la construcción saludable de su identidad.

En este trabajo se ha presentado y fundamentado la tutoría como el espacio de intervención idóneo, por su idiosincrasia y finalidad, para alcanzar el desarrollo óptimo de las cuestiones relativas a la formación sociopersonal del alumnado. Situada al margen del desarrollo académico, y diseñada para fomentar distintos procesos de aprendizaje y resolución de conflictos, entre otras acciones, la educación emprendedora resulta un elemento primordial que debe ser desarrollado en las tutorías, en el sentido de ser facilitadora del trabajo cooperativo y la toma de decisiones, contando con el alumnado dentro de su hábitat más cercano, el aula. Ante este modelo de tutoría emprendedora los tutores y tutoras, en múltiples ocasiones, no cuentan con la motivación, formación y/o competencias adecuadas para desarrollar una educación para el emprendimiento adecuada, por lo que necesitan el apoyo y la cooperación de la figura del educador/a social. La sinergia entre ambos profesionales puede potenciar el desarrollo avanzado de la competencia emprendedora, de manera individualizada, entre los jóvenes, al conocer las características y situaciones propias de cada miembro del aula. La capacidad del tutor/a para transmitir conocimientos, así como la capacidad de dinamizar, observar y facilitar herramientas sociales por parte del educador/a social permitiría garantizar un asentamiento en las bases sociopersonales del alumnado para desarrollar paralelamente las económicas y dar sentido a la inclusión de la educación emprendedora en la educación secundaria.

Por tanto, se advierte la necesidad de incorporar la figura del educador o educadora social como profesional educativo dentro del sistema educativo, formando parte del equipo interdisciplinar y participante del funcionamiento diario de las acciones socioeducativas ejecutadas en los centros de educación secundaria. A pesar de la existencia de esta figura en los centros educativos de varias comunidades autónomas del país, Extremadura, Andalucía, Castilla La Mancha, Baleares y Canarias son las únicas que cuentan con su presencia ligada de manera interna al centro, y no de manera puntual y externa mediante proyectos u otros servicios comunitarios. Se requiere de su presencia en los centros porque esto le permite desarrollar e implementar una educación emprendedora basada en la confianza, el respeto, la observación y el seguimiento continuo de los alumnos y

alumnas así como de la coordinación con los tutores y tutoras para llevar a cabo iniciativas adecuadas al rendimiento que se espera obtener en la consecución de la competencia emprendedora en el adolescente.

Referencias

- Aguión, I., Dapía, M.D. y Rodríguez, P. (2020). Educadores y educadoras sociales en la escuela. Una investigación desde el ámbito de la orientación educativa. *RES, Revista de Educación Social*, 31, 204-220.
- Álvarez Justel, J. (2017). La tutoría en Secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 65-90. <https://doi.org/10.6018/j/298521>
- Arpal, E. (2019). La educación social en la escuela desde el punto de vista de los profesionales de la educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 181-203.
- Azqueta, A. y Naval, C. (2019). Educación para el emprendimiento: una propuesta para el desarrollo humano. *Revista Española de Pedagogía*, 77(274), 517-533. <https://doi.org/10.22550/REP77-3-2019-03>
- Bernal, A. (2014). Competencia emprendedora e identidad personal. Una investigación exploratoria con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 363, 384-411. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-192>
- Bernal, A. y Cárdenas, A. (2014). La formación de emprendedores en la escuela y su repercusión en el ámbito personal. Una investigación narrativa centrada en el Programa EME. *Revista Española de Pedagogía*, 72(257), 125-144.
- Blenker, P., Frederiksen, S.H., Korsgaard, S., Müller, S., Neergaard, H. y Thrane, C. (2012). Entrepreneurship as Everyday Practice: Towards a Personalized Pedagogy of Enterprise Education. *Industry and Higher Education*, 26(6), 417-430. <https://doi.org/10.5367/ihe.2012.0126>
- Cabrera, C. (2020). ¿Es la educación un problema personal y/o social en España? *Revista de Educación*, 388, 193-228. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-388-452>
- Cañadell, R. (2018). El asalto neoliberal a la educación. *Con-Ciencia Social*, 1, 103-117.
- Carballo, R. (1996). Evaluación de Programas de Intervención Tutorial. *Revista Complutense de Educación*, 7(1), 97-118.

- Cárdenas, A.R. y Montoro, E. (2017). Evaluación de un proyecto de educación emprendedora en la eso. La visión del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 563-581. <https://doi.org/10.6018/rie.35.2.273221>
- Caride, J.A. (2017). Educación social, derechos humanos y sostenibilidad en el desarrollo comunitario. *Teoría de la Educación*, 29(1), 245-272.
- Castillo, M. (2012). La intervención de los educadores y educadoras sociales en la escuela; limitaciones, retos y perspectivas de futuro. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 51, 133-151.
- Coduras, A, Levie, J., Kelley, D., Saemundsson, R. y Schott, T. (2010). *Global Entrepreneurship Monitor Special Report: Una Perspectiva Global sobre la Educación y Formación Emprendedora*. Global Entrepreneurship Research Association (GERA). <https://cutt.ly/Gnbr1CG>
- Comellas, M.J. (1999). La tutoría en la ESO. Estudio de su valoración en una población de Barcelona (prov.) *Educación*, 24, 111-128.
- De la Torre, T., Rico, I.L., Escolar, C., Palmero, C. y Jiménez, A. (2016). La figura del profesor como agente de cambio en la configuración de la competencia emprendedora. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 86, 131-144.
- De Pablo, I. (2013). La educación emprendedora como elemento de progreso social. *Encuentros Multidisciplinares*, 15(45), 41-51.
- Dehter, M. (2015). Aprender a emprender con código abierto. *Ingeniería Solidaria*, 11(18), 9-21. <https://doi.org/10.16925/in.v11i18.987>
- Díez Gutiérrez, E.J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *REIFOP*, 13(2), 23-38.
- Giroux, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Práxis Educativa*, 17(1-2), 13-26.
- González, M., Olmos, S. y Serrate, S. (2016). Análisis de la práctica profesional del educador social en centros de educación secundaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 229-243. https://doi.org/10.sE7179/PsRI_2016.28.17
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Morata.
- Ibáñez-Martín, J.A. y Fuentes, J.L. (2015). Una reflexión plural sobre el aprendizaje ético-cívico mediado tecnológicamente. *Teoría de la educación*, 27(1), 25-32. <https://doi.org/10.14201/teoredu20152712532>

- Jones, B. y Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education + Training*, 52(1), 7-19.
- Leffler, E. (2009). The Many Faces of Entrepreneurship: A Discursive Battle for the School Arena. *European Educational Research Journal*, 8(1), 104–116. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2009.8.1.104>
- Ley 14/2013, de 27 de septiembre, de apoyo a los emprendedores y su internacionalización. *Boletín Oficial del Estado*, 233, 28 de septiembre de 2013, pp. 78787-78882. <https://www.boe.es/eli/es/l/2013/09/27/14>
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (2002). *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2002, pp. 45188-45220. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Llorent, V.J. (2012). Educación emprendedora para el desarrollo individual y colectivo. *Formación General*, 11(1), 62-79.
- López, R. (2013). Las educadoras y los educadores sociales en centros escolares, en el estado español. *RES, Revista de Educación Social*, 16, 1-6.
- Lozada, O., Rivera, I.C. y Bonilla, C.A. (2018). Actitud emprendedora y habilidades sociales en estudiantes de una institución educativa peruana. *UCV-SCENTIA*, 10(2), 131-135.
- Marina, J.A. (2010). La competencia de emprender. *Revista de Educación*, 351, 49-71.
- Martínez-Rodríguez, F.M. (2009). Programa socioeducativo para el desarrollo de la cultura emprendedora entre los jóvenes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, 1-13.
- Molina, J. (2017). Políticas educativas en la hegemonía neoliberal. *Revista Educativa Hekademos*, 10(23), 38-48.
- Morales, A.B. (2010). La acción tutorial en Educación. *Hekademos. Revista Educativa Digital*, 3(7), 95-114.
- Núñez, L. y Núñez, M. (2018). Papel del profesor motivado en la educación emprendedora en España. *Revista Empresa y Humanismo*, 21(1), 7-40. <https://doi.org/10.15581/015.XXI.1.7-40>

- Ortega, J. (2014). Educación social y enseñanza: los educadores sociales en los centros educativos, funciones y modelos. *EDETANIA*, 45, 11-31.
- Paños, J. (2017). Educación emprendedora y metodologías activas para su fomento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 33-48. <https://doi.org/10.6018/reifop.20.3.272221>
- Pepin, M. (2012). Enterprise education: a Deweyan perspective. *Education + Training*, 54(8), 801-812.
- Ruedas-Caletrio, J. y Serrate, S. (2021). Percepción del alumnado de secundaria en centros de Extremadura en cuanto a la acción del educador o educadora social escolar. *Educació Social. Revista d'intervenció Socioeducativa*, 79, 13-34.
- Sánchez, J.C., Ward, A., Hernández, B., y Florez, J. (2017). Educación emprendedora: Estado del arte. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 401-473. <https://doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.190>
- Santamaría, R. M. y Corbí, M. (2020). Evolución de la educación en valores y su proyección social en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 38(3), 317-338. <https://doi.org/10.6018/educatio.452931>
- Sierra, J.E., Vila, E.S., Caparrós, E. y Martín, V.M. (2017). Rol y funciones de los educadores y las educadoras sociales en los centros educativos andaluces. Análisis y reflexiones. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 479-495. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49542
- Simón, J.D. (2013). Sistematizando experiencias sobre educación en emprendimiento en escuelas de nivel primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 159-190.
- UNICEF (2020). *Impacto de la crisis por COVID-19 sobre los niños y las niñas más vulnerables*. <https://cutt.ly/7nbrVvL>
- Vila, E., Cortés, P. y Martín, V.M. (2020). Los Educadores y Educadoras Sociales en los Centros Educativos de Andalucía: Perfil y Desarrollo Profesional. *REICE*, 18(1), 47-64. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.003>



“What’s New?” Técnica para desarrollar habilidades orales en estudiantes de Servicios Gastronómicos

What’s New? An Effective Technique to Enhance Gastronomic Services Students’ Oral Skills

Recibido: 13/01/2022 | Revisado: 11/02/2022 | Aceptado: 04/04/2022 |

Online first: 11/11/2022 | Publicado: 04/01/2023

iD **Bernardo Buduen Saborit**
University of Granma. (Cuba)
bbuduens@udg.co.cu
<https://orcid.org/0000-0002-9932-8246>

iD **Eduardo Escalona Pardo**
University of Granma. (Cuba)
epardo@udg.co.cu
<https://orcid.org/0000-0003-2832-8828>

iD **Rubén Escalona Pardo**
Taller Territorial Electromedicina Manzanillo
ruben.escalona@nauta.cu
<https://orcid.org/0000-0003-0191-1984>

Resumen: La sociedad cubana desarrolla una Revolución Educativa para lograr una cultura general y sana entre las personas. El Sistema de Educación lleva a cabo acciones para asegurar aprendizajes con calidad a todos los ciudadanos. Es un desafío para las Ciencias de la Educación orientar el desarrollo y las transformaciones en cada institución docente a partir de la actividad docente. Por ello, este artículo centra la atención en el desarrollo de las habilidades orales de los estudiantes en inglés. Se deriva de un trabajo de investigación para obtener el título de doctor del autor principal. El problema científico radica en las insuficiencias que tienen los docentes de inglés de la especialidad de Servicios

Abstract: The Cuban society develops an Educational Revolution to achieve a general and wholesome culture among people. The System of Education carries out actions to assure learning with quality to all citizens. It is a challenge for the Sciences of Education to guide the development and transformations in each teaching institution departing from teachers’ activity. For this reason, this article centers the attention on the development of students’ oral skills in English. It is derived from a research work to get the principal author’s doctor’s degree. The scientific problem lies on the insufficiencies English teachers of the Gastronomic Services specialty in Manzanillo have, which hinder the development of oral expression to interact with

Gastronómicos en Manzanillo, que dificultan el desarrollo de la expresión oral para interactuar con los clientes durante el servicio gastronómico en su realidad objetiva. El propósito es resaltar los elementos teóricos que justifican la utilidad del "¿Qué hay de nuevo?" técnica como un recurso eficaz para desarrollar esta habilidad. La técnica, diseñada por los autores de este artículo, se aplica en la práctica pedagógica para corroborar su eficacia. Este es el mayor aporte del trabajo de investigación. Entre los métodos científicos utilizados están el análisis-síntesis, la observación, el análisis de documentos, la prueba pedagógica; así como métodos estadísticos. Como resultado, se abren nuevos caminos para la participación de los estudiantes en interacciones comunicativas espontáneas, creativas y naturales.

clients during the gastronomic service in their objective reality. The purpose is to highlight the theoretical elements that justify the usefulness of the "What's new?" technique as an effective resource to develop this skill. The technique, designed by the authors of this article, is applied in the pedagogical practice to corroborate its effectiveness. This is the greatest contribution of the research work. Among the scientific methods used are analysis-synthesis, observation, document analysis, pedagogical test; as well as statistical methods. As a result, new ways are open for the participation of students in spontaneous, creative and natural communicative interactions.

Palabras Clave: expresión oral, interacción comunicativa, Servicios Gastronómicos.

Keywords: oral skill, communicative interactions, technique, Gastronomy Services.

Introduction

Learning the English language in Cuba has become a priority at every level of Education. Economic globalization and technological advances are giving the possibility to exchange with people from different linguistic and cultural backgrounds. (Escalona, 2020). This situation has a strongly effect among students from the Gastronomic Service specialty because they are committed to lively interaction with people from different parts of the world who communicate in the English language while requesting a given service. For this reason, it is a necessity for each of them to develop skills, mainly in the spoken language.

Conversation consists of spoken language. According to (Pridham, 2001) in the Language of Conversation, not only do the features of spoken language differ from the features of written language, but the methods used to analyze conversation have to consider that conversation exists within a social context which determines its purpose and shapes its structure and features. Though we are largely unaware of the rules that govern conversation, we operate daily using them.

It is obvious; therefore, that learning to speak also means learning to talk. Sometimes the students do the talking in class yet they are not involved in authentic

conversations, many times they are not practicing in real situations or they are just repeating some monologue or even a dialogue they learned by heart.

The article Teaching Conversational Skills Intensively states that one of the biggest challenges to current language teaching methodology is to find effective ways of preparing students for spontaneous communication. As one answer to this challenge, a new type of language lesson, the conversation class, has appeared whose main teaching objective is to improve the students' conversational skills. (Thurrell,1994)

Here are some of the students' problems for communicating through real-time conversations:

- In using strategies for striking up a conversation.
- In using strategies for keeping a conversation going. (Students face problems when they need to make contributions so that the conversation can take place.)
- In using strategies for closing a conversation. (Most of the times, the students close the talk abruptly, thus affecting the flow of the exchange, even causing them to be impolite.)
- In using strategies for subject changing.
- In taking turns. (Sometimes the students make undesired breaks or interruptions. They do not wait until it is their time to do the talking.)
- In perceiving back-channeling and use the meanings derived from it to keep the conversation going. (Sometimes the students cannot take advantage of the possibilities face-to-face interaction provides for the participants to have immediate access to feedback.)
- In completing adjacency pairs during the interaction. (The students have problems to complete the adjacency pairs what might cause the conversation even to stop.)
- In language use. (These problems occur when the students use language in order to do the talking. The shortcomings appear basically in sound pronunciation, intonation, pause, accent, vocabulary (choice of the right words to say).

There have been different methods and approaches in foreign language teaching for example grammar-translation, direct, audio-lingual and others. They all have tried to solve students' proficiency problems when speaking, but the one which have been more effective is the communicative approach. With it, learners are involved in real communication, their natural strategies for language acquisition are used, and this allows them to learn to use the language appropriately.

However, students with problems at the time of using the English language to keep a conversation going are easily found in the English as a Foreign Language classroom in the Gastronomic Service Specialty. For this reason, the problem of this

research lies in the insufficiencies of the English teachers of the Gastronomic Services specialty in Manzanillo, which hinder the development of oral expression in English to interact with clients during the gastronomic service.

In Manzanillo, due to the growing demand for both international and national tourism, this specialty finds a top place in the socioeconomic development of the territory taking into account the different forms of employment that regulate the country's labor policy, in which the polytechnic centers, particularly those of the territory, play a fundamental role in the formation of the qualified force for the progress of the services with quality, which demonstrates the social need for a technician with a broad command of skills, both in the specialty and in the foreign language.

Therefore, the purpose of this article is to analyze theoretical elements that justify the usefulness of the "What's new?" technique as an effective resource to develop the oral skill. This technique contributes to open opportunities where the students are frequently involved in spontaneous, creative, natural and fun communicative interactions.

Methods

This article is built on interviews with teachers of English to understand the way they use to develop oral expression in class. They all have several years of experience working with Gastronomic Service Students. The authors utilized the bibliographical analysis method to study the contents related to the content under analysis. They also applied the observation to corroborate the skills students acquire by using the new technique elaborated.

For the development of the research, a random sample was selected, which consisted of 62 students of the Gastronomic Services specialty in Manzanillo and 32 of them made up the sample, which represents 51.6% of the population.

Results and discussion

Trends in foreign language teaching in Cuba

According to Montano, (2008), the real objective in the history of foreign language teaching has always been communication, but the linguistic and psychological misconceptions that have existed do not allow for the creation of methodologies that efficiently meet that objective. Structural linguistics, which, coupled with one or another psychological theory, has dominated language teaching for many decades, considers language in terms of its grammatical structure, without much attention to its meaning and use. As a consequence, learners develop the

ability to produce grammatically correct sentences, but are unable to express their views and opinions on a given topic.

Mistakenly, the goal in many English classes is not communication, but the knowledge of an isolated grammatical structure, of its use in communicative practice. How many of the students in the classrooms use the correct form to ask for a glass of water, ask for the time or for information about an address? How many know when to speak, what to say, and how to express it properly?

Since the late 1960s, many authors insisted on this problem. Leontiev, (1982), pointed out that there was an emphasis on the formation of linguistic habits and not on the development of skills, and that there was a formal teaching with little attention to the psychological factors of communication; a situation that still prevails in the conception of many English courses.

Wilkins, (1976) states that the inefficiency in foreign language teaching is due to the fact that the courses developed in the world maintained a structural organization, where the parts of the language were taught separately to be integrated little by little in a process of gradual accumulation. As a result, students work easily with the linguistic material, but are unable to establish communication because the capacity required is not equal to the sum of its elements. When freed from the restrictions imposed by American linguistics in the teaching of foreign languages, the communicative approach or methodology is developed and spreads throughout Great Britain and North America on the theoretical basis of a functional or communicative approach to teaching.

The development of communicative competence is the essential objective in English classes, that is, the development of the ability to use the linguistic system effectively and appropriately; the linguistic system of the foreign language is best learned through the need to communicate; the use of the mother tongue is accepted when necessary, translation can be used whenever it is beneficial for the students; communication is stimulated from the beginning, paying special and systematic attention to both the communicative functions and the structural aspects of the language.

In this article, the authors consider that the potentialities of the communicative approach in English classes in the teaching-learning process of the Gastronomic Services specialty have not been fully exploited. As a result, when students conclude their studies in Technical Education and begin to provide service in the different gastronomic facilities in the country, where they have access to customers who use English for communication, they have limitations in understanding the message delivered in the foreign language.

Hence the importance of the "What's new?" Technique, as it is conceived within the developmental teaching-learning process that prepares students to face the social relationships they establish among themselves both in the classroom and outside it and allows them to expand their knowledge, their culture and their linguistic training.

The language of conversation. What is it characterized by?

It is stated that a conversation is an oral or written dialogue between two or more persons that alternatively take part in the exchange expressing their ideas or feelings in an unplanned way. Communication is then established using verbal language (words or linguistic signs) and non-verbal language (gestures, postures, distance, eye contact.)

Unlike the monologue, a conversation implies a dialogued interaction through which the interlocutors contribute to its construction as a text. Those contributions are made by the participants on the basis of the cooperative principle.

The conversation may be about one or many subjects, and it is conditioned by the context that surrounds the communicative situation. This context can vary easily in an informal situation and the participants can express and discuss their viewpoints.

The conversation is a way of having a relationship with persons and of getting much information concerning the diversity of feelings, thoughts, experiences that generate reflexive processes in which the senders organize their own discourse in relation with the conversational context.

It consists of natural talk, the spontaneous information exchange that is structured departing from the intention of the speaker and the proper interpretation made by the hearer within the particular communicative situation that they are involved in.

A conversation is a text. Defining the text.

In Discourse Analysis, the text is understood as the verbal record of any communicative event. (Brown and Yule, 1983)

As a result of a communicative act, a text may be defined as a relatively independent and hierarchically structured linguistic unit (macrostructure), which reflects a complex state of affairs and has a specific communicative intention. The

state of affairs may refer to the real world or to the world of imagination and fiction. (Glaser, Kastovsky, Szwedek and Gruyter, 1986)

According to (Roméu, 1992), the text should be seen as a communicative coherent utterance that carries a meaning...it fulfills a certain communicative function in a given context, produced with a determined communicative intention that would allow the accomplishment of definite tasks, for which the sender uses interactional procedures and chooses the most appropriate language means.

Taking into consideration the definitions of the text cited, it can be affirmed that a conversation can be understood as a text, what makes it necessary to take a look at the seven standards of textuality proposed by (de Beaugrande and Wolfgang, 1987). These authors include within the seven standards of textuality: cohesion, coherence, informativity, acceptability, intertextuality, intentionality, and situationality. Below there is a short reference to each of these standards.

Cohesion concerns the way in which the components of the surface text, i.e. the actual words we hear or see, are mutually connected within a sequence. The surface components depend upon each other according to grammatical forms and conventions, such that cohesion rests upon grammatical dependencies.

Coherence refers to a set of conceptual relations under the surface text, which is similar to cohesion in the way stretches of language link each other. Cohesion refers to the surface of the text, while coherence refers to semantics or meaning of the text.

Informativity is in relation to the way new elements appear in the text. It concerns the extent to which its events are expected vs. unexpected or known vs. unknown/certain. It refers to the author's intention to provide information through the text.

Acceptability concerns the text receiver's attitude to evaluate whether the text is acceptable or unacceptable based on the other six attributes of textuality.

Intertextuality concerns the factors that make the use of one text dependent upon knowledge of one or more previously encountered texts. So other texts may complete or complement the interaction. In this way, intertextuality refers to the connection between the target text and the background knowledge of the audience of another inserted text.

Intentionality refers to the fact that people do not have the same intentions every time they speak with others (it seems to be a goal on the author's mind). The author hopes the target audience to be satisfied with the message carried by the

text. Intentionality refers to what a text producer plans to do and what he/ she hopes the target text receiver will accept.

Putting into practice the cooperative principle, the students make contributions to keep their conversations going, and so they consider Grice's four conversational maxims:

- Maxim of quantity.
 - a. Make your contribution as informative as required.
 - b. Do not make your contribution more informative than is required.
- Maxim of quality.
 - a. Do not say what you believe to be false.
 - b. Do not say that for which you lack adequate evidence.
- Maxim of relation.
 - a. Be relevant.
- Maxim of manner.
 - a. Avoid obscurity of expression.
 - b. Avoid ambiguity.
 - c. Be brief.
 - d. Be orderly.

Situationality concerns the factors that make a text relevant to a situation of occurrence (Beaugrande & Dressler, 1981): who (we do not speak with the same people every day), what (we do not speak about the same topics all the time every day), when (we do not speak in the same hours every day), where (we do not speak in the same places every day), how (we use different words to speak with different people and also different strategies, gestures, postures, touch, etc), why (we do not speak for the same reasons every time we do it).

In addition, situationality is connected with coherence and acceptability. Some elements in the text refer to the context of situation and cannot be decoded unless reliance on situationality is made. Generally, people in different situations can get different meanings of the same text because of their different experiences. This standard of textuality can help the target audience understand the message of the text easily (Pragmatics studies the relationship between language and its users, not the meaning of the words but what the speaker means with a certain utterance). Therefore, the producer must create a text according to the circumstance or condition in a particular place and at a particular time.

In this respect, it is important to consider the context provided by the situation in which the students are interacting, in accordance with the topic of conversation. The situation is ever changing since every day the students come across different people and speak about different topics. In discourse, what people say is often in relation to what they said earlier and/or to what they are going to say later. So it can be stated that context borders not only intentionality but situationality as well.

While the standards coherence and cohesion are text-centered, informativity, acceptability, intertextuality, intentionality, and situationality are user-centered. The seven standards of textuality overlap with each other, and if a text (as a conversation) does not meet any of the ones mentioned earlier, it may be considered unacceptable.

Didactic considerations about language teaching

The teaching learning process of any subject comprises laws and principles established by didactics, a scientific discipline that groups and regulates the functioning of the mechanisms, methods and techniques that operate within this process. While laws direct the process as such, the principles control its methodological organization, thus making of it a systemic and dynamic process.

In addition, didactics takes into account psychological, pedagogical, cognitive, affective, instructive and educative aspects to better deal with the teaching learning process, which takes in a system of didactic components having each specific roles or functions within the process itself, namely, the teacher, the students, the contents, and others.

In the teaching learning process of English, these components, which are logically ruled by laws and principles, work together, establish internal relationships, and rely on each other. This makes possible to organize and structure the English lesson in a more efficient and effective way since the methodological point of view, a criterion widely analyzed and accepted by authors such as Antich, (1986), Gonzalez, (2009), Enriquez, (2004) and others.

In relation to the development of students' speaking skill, the researchers consider important to assume the didactic principles proposed by Cuban famous expert Antich, (1986) and the ones suggested by González, (2009), which thoroughly fulfill the requirements of the teaching learning process of English. Some of those principles are the following:

The conception of teaching language as a means of communication, also known as communicability.

- The primacy of the oral language.
- The consideration of students' mother tongue.
- The concentric distribution of the linguistic material.
- The leading character of practice.
- The consideration of the social and cultural aspects of the language.

Among these principles, this author considers communicability as the leading principle in the teaching learning process of English. It conceives the didactic organization of this process taking into account the teaching of the language based on real communicative situations closely related to students' daily life.

This principle mostly determines the development of students' communicative competence, which is regarded as "the individual's real capacity to organize the verbal activity properly according to the different communicative situations (...)", as Zimniaya, (1989) points out. The holistic character of this competence makes it cover some other competences that really contribute to develop students' speaking skill, namely, the linguistic, the discursive, the strategic, the sociolinguistic, and the sociocultural competences.

The development of the speaking skill in students from the Gastronomic Services Specialty represents also the development of their communicative competence, a competence that can be successfully attained through social interaction in the process of communication, in which the students can use the language system appropriately in any circumstances.

Students develop a certain skill when they can take advantage of the knowledge and operate with it to solve successfully theoretical or practical tasks. That is why the student develop skills in the course of the systematization of activities that require communication. This is achieved, for example, by transferring the linguistic content of a situation learned in class to a slightly different situation.

What does the "What's new?" technique consist of?

"What's new?" is a communicative activity based on face-to-face interactions and includes at least a one-to-one (student-student and/or student-teacher talk) and a small group situation (student-small group talk).

This technique could be encouraged first thing in several lessons, and could be practiced using two variants that can be used in different occasions.

Variant 1

The teacher asks student 1 (and/or other students) "What's new?" The inquired student(s) starts to speak what new events have happened in their lives since the last time they met together in class. The teacher or student 2 will ask student 1 question derived from their talk, and other students may get involved in the interaction. Other students might be suggested to ask another classmate the question, or even the teacher, who takes part in the activity and, at the same time, is its facilitator).

Variant 2

Student 1 asks student 2 the question "What's new?" Student 2 answers speaking about something new that happened to them since the last time they met together in class. Student 3 asks student 2 a question and the latter answers, and later asks student 4 the same question. Other students from the class may continue

to ask the same question to others. The students will be answering the questions derived from their talk, so that several students may get involved in the interaction.

Different questions are asked derived from the contributions of the student(s) that answer the "What's new?" question for the first time, and those questions and their answers may be about the people the students found on their way to school or on their way back home the day before, the topics they talked about, the things that happened to them, where and when those things happened, why the events happened the way they did, how people involved in one story reacted in the different situations.

The exchange of information flows among the students, and in doing so they should take turns as a way of organizing their contributions in the talk.

The teacher guides the activity in such a way that several students are involved in the activity as much as they can every time they practice it, and that the students progressively come to interact more on their own each day.

The teacher makes sure that the contributions are as spontaneous and natural as possible, and that there is the occurrence of some informative (new) elements and adjustment to the situation in their interaction while they do the talking, using accepted utterances (due to the choice of the right words said with coherence and cohesion) to fulfill the purpose of their talk (according to their communicative intention).

In assessing the progress of the activity, the teacher will consider the quality of the interactions more important than their length.

Why "What's new?" can become a highly effective tool to enhance the students' oral skills. The interactive activity that is called "What's new?" meets several theoretical specifications linguistically and pragmatically speaking, which are in accordance with its potentialities to help the students have real conversations with others.

First, conversation is characterized by features typical of the oral form of communication (sound pronunciation, intonation, pause, accent, the vocabulary used (choice of the right words to say), stylistic elements (stay in register, street talk, slang), violation of grammar rules (contractions, ellipsis). So "What's new?" will contribute to a sufficient use of the language based on the participants' choice of words. That choice will be made from the knowledge the participants have of the surrounding world and the command they have of the English language to be involved in different situations.

There are two outstanding features that "What's new?" presupposes for the in-person conversation. On one hand, the presence of the human voice, which is a

determinant factor since conversation is typically an oral act that guarantees the verbal side of communication. So voice allows capturing in real time the intonation changes, how long the pauses exactly are, the tone of the exchange (whether happy or sad, tough or nice, ironic or sarcastic), how loud the volume is, as well as attitudes like assertion or hesitation on the part of the participants.

On the other hand, the paralinguistic elements that accompany the act of communication and complement it ensure the non-verbal side of the talk through a variety of meanings interpreted from the gestures, postures, eye contact, proximity, and touch produced by the sender of a message at a certain point.

Second, “What’s new?” involves the students in talks where the standards of textuality are to be considered since they will introduce new elements in their interaction. Besides, the students use expressions that should be acceptable due to the elements of cohesion (the links that bind together the sentences) and coherence (the semantics or meaning of the text), in accordance with what the participants are talking about every time.

Teacher-student interaction and also student-student interaction can be practiced since everyone comes across different people in different places every single day, so the students are going to talk about different people and topics with different intentions in different contexts of situations, most of the times interrelating the conversation that has been started with other textual resources (may be another previous talk, or something that is being played on the radio or TV, or remarks about the weather, or facts related to a picture one is holding in his hand, or a book that one is reading and holding in his hand at the time the talk takes place). Those resources would allow the students to make more contributions to conform the whole conversation.

In short, the seven standards of textuality proposed by (Beaugrande and Dressler, 1981) are appropriate for analyzing any text types, including a conversation, that may arise from the practice of the English language teaching activity “What’s new?”, emphasizing its cohesion, coherence, informativity, acceptability, intertextuality, intentionality, and situationality as properties that would guarantee the effectiveness of that conversation as a text in a variety of communicative situations.

With the application of this novel technique and after the analysis of the results of all the methods applied in this research, it was corroborated that the “What’s new?” technique encouraged the use of words not as having a meaning by themselves but in relation to the context in which they are used. In other words, the emphasis was made on the relationship between the language signs used in the utterances and the meanings they have for the participants in the interaction,

specifically attention was given to what was said, what it is meant to say, and what the interlocutor understands from what is said.

The "What's new?" technique also guaranteed, with the teacher's help as a facilitator and actor, the talks to be spontaneous and natural, gradually reducing its degree of preparedness, so that the students worked more on their own each time.

"What's new?" was a successful tool when used in the teaching of oral English to the Gastronomy Service students, either intermediate and advanced students alike, encouraging the necessary adaptations considering the use of the vocabulary with its particular meaningful units and grammatical constructions according to each level and also leading the students to interact with others depending on the conversation skills achieved by them.

To obtain the results, an initial diagnostic was applied for the English subject in the first semester of the 2021 school year. It consisted of a practical oral exercise in which students assumed roles of waiters and clients. In this diagnostic, the current state of development of the oral skills of these students for interaction with the client in English in the service was verified, and it was aimed at measuring the following indicators:

- Use of conversation starters and greetings to welcome the clients.
- Use of questions of different types to start the conversation with courtesy phrases to take and offer an order.
- Use of questions of different types to keep the conversation going and explain a menu.
- Skills to change the topic and give suggestions in the service
- Skills for verification as a reaffirmation of the service.
- Skills to use the statements that allow them to communicate with the client when presenting the bill.
- Skill to actively listen to the client during the conversation.
- Skill to end the conversation with courtesy.

Learning the skills for customer conversation during service is very difficult for students as it is very dynamic, changing and unpredictable. Conversation, that cooperative and negotiating interaction of meanings between two or more people, requires students' attention, rapid input and information processing, social interpretation of inputs which tend to confuse, understanding of the vocabulary of the language and the understanding of a language that is abstract.

In relation to the complexity of establishing a conversation with the client, those who learn the English (or other) languages commit violations of its rules on one occasion or another, such as:

- talking too much,
- not letting the client finish what they were trying to say,
- break the order in taking turns,
- speak when no one is listening,
- talk about inappropriate topics,
- respond when the client tries to communicate.

On the other hand, in relation to the complexity involved in conversing with a client in English, it is necessary to consider that:

- sometimes things are said that clients do not understand,
- talk about things that customers do not know,
- students don't know what to talk about,
- the rules of the conversation change from person to person,
- the conversation sometimes includes topics that customers are not interested in,
- it is difficult for students to use sentences that allow them to stay adjusted to the register of the language they are using to communicate with the client, be it more formal or more informal and many other aspects that change or are unpredictable or difficult to interpret.

The results of the initial diagnostic test behaved as shown in the table below

Table 1

Results of the initial pedagogical test

Category	Amount of students	% of students
Students with 5	-	-
Students with 4	4	12,5
Students with 3	9	28,1
Students with 2	19	59,4
Total of students	32	100

The evaluative categories in the diagnosis were low, as is shown in the previous table.

The efficiency of the subject was 3.7. It is significant that 87.5% of the students achieved grades between 2 and 3 points.

Considering the results of the initial diagnosis, the use of some of the most necessary activities was projected to develop oral skills for conversation with the client in the service.

Among them:

- To use the initiators or greetings to welcome the client.
- To use routines that serve to start the conversation. (It includes knowing how to ask courteously to take the order).
- To get closer to the customer and interact.
- To interact with the client to give suggestions on the service
- To interact with the client in the verification and reaffirmation of the service.
- To join a conversation in progress during the service.
- To maintain an active listening during the conversation with the client.
- To interact with the client by giving him the account.
- To end the conversation with the client at the end of the service.

The subject was taught for a semester with an emphasis on the systematization of the “What’s new?” technique, and it was achieved that the students were involved in its use in the practical lessons of the subject. The results after the application of the technique based on the development of oral expression in English to interact with the client in the Gastronomic service behaved as is shown in the table below.

Table 2
Results of the final pedagogical test

Category	Amount of students	% of students
Students with 5	4	12,5
Students with 4	20	62,5
Students with 3	8	25
Students with 2	-	-
Total of students	32	100

Conclusions

The theoretical information discussed in this article leads to state several reasons that justify the usefulness of the “What’s new?” technique as an effective tool in enhancing the students’ oral skills to establish conversations with their teachers, classmates and clients in real time. This technique potentially opens paths that propitiate the students’ involvement in spontaneous, creative, natural and fun interaction on a regular basis.

The seven standards of textuality serve the analysis of the conversations that may derive from putting into practice the “What’s new?” technique that guaranteed the effectiveness by doing the talking in a variety of situations.

The compliance with Grice’s maxims of the cooperative principle at the time of practicing the conversations during the development of the “What’s new?” technique is a great contribution in using the English language since they allow the participants in the interactions to make the most of their linguistic resources, which help them say the right words at the right moment.

The statistical results shown in the analysis of the initial and final diagnosis corroborated that the “What’s new?” technique is an effective tool to enhance the gastronomic services students’ oral skills.

The “What’s new?” technique provided allowed guiding the preparation process of the teacher in the Gastronomic Services specialty, based on the intentionality of the actions, in which contents are enhanced for the development of oral skills, which are made explicit in a series of interactions between students-students and students-teachers in the classroom, strengthening the skills that allow the linguistic performance in English during the provision of services.

References

- Antich de León, R. (1986). *Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras*. Pueblo y Educación.
- Beaugrande, R.A. and Wolfgang, D. (1987). *Digitally reformatted 2002. Introduction to Text Linguistics*. XIV Congress of Linguists. Retrieved from <https://fac.ksu.edu.sa>
- Brown, G. and Yule, G. (1983) *Discourse Analysis*. Cambridge University Press.
- Beaugrande, R. & W. Dressler (1981). *Introduction to Text Linguistics*. Longman.
- Enríquez, I. J. (2006). *Un acercamiento a la enseñanza del inglés en la Educación Primaria*. Pueblo y Educación.
- Escalona, E., Fonseca, M. E., & Frías, Y. (2020). La importancia de diferentes tipologías de ejercicios e indicadores para evaluar la habilidad expresión oral en la formación lingüística de los estudiantes del idioma inglés en Cuba. (Original). *Roca. Revista científico - Educativa De La Provincia Granma*, 16(1), 86-97. Recuperado a partir de <https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/1239>
- Gonzalez, R. (2009). *La Clase de lengua extranjera: teoría y práctica*. Editorial Pueblo y Educación.

- Grice, P. (2008). How Talk Works. Retrieved from www.teachit.co.uk
- Leontiev, A. N. (1975). *Actividad. Comunicación. Personalidad*. Pueblo y Educación.
- Montano Lahera, I. M. (2008). *Metodología con enfoque interdisciplinario para el desarrollo de la comprensión lectora en idioma inglés en estudiantes de primer año de la carrera educación primaria. 165 h* [Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, ISP "José Martí", Camagüey].
- Pridham, F. (2001). *The Language of Conversation*. Routledge: New York.
- Roméu, E. A. (1992). *Aplicación del enfoque comunicativo: comprensión, análisis y construcción de textos*. IPLAC.
- Thurrell, S. (1994). Teaching Conversational Skills. Retrieved from <https://www.semanticscholar.org/paper/Teaching-conversational-skills-intensively>
- Wilkins, D. A. (1976), *Notional Syllabuses*. Oxford University Press.
- Zimniaya, A. (1989). *Aspectos psicológicos de la enseñanza de la expresión oral en lengua extranjeras*. Ed. Idioma ruso.



Beneficios de los Eurojuegos para el desarrollo cognitivo en Educación Secundaria

Benefits of Eurogames for cognitive development in Secondary Education

Recibido: 28/01/2022 | Revisado: 03/02/2021 | Aceptado: 30/03/2022 |
Online first: 11/11/2022 | Publicado: 04/01/2023



Yago Manjón Gil

UNIR. Universidad Internacional de la Rioja

yagomanjon@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3402-5524>



Higinio González-García

UNIR. Universidad Internacional de la Rioja

higinio.gonzalez@unir.net

<https://orcid.org/0000-0002-9921-744X>

Resumen: Los Eurojuegos son una herramienta que puede emplearse estratégicamente dentro de las aulas de educación secundaria y cuyas bondades pasan desapercibidas para muchos docentes. El objetivo general del presente trabajo fue conocer la influencia de los Eurojuegos en las dimensiones: aprendizaje significativo, desarrollo cognitivo, relaciones sociales, mejora del autoconcepto y fomento de la motivación; sobre el desarrollo holístico del alumnado en Educación secundaria Obligatoria. En el presente trabajo se realizó una revisión narrativa de la literatura científica en la que se buscaron originales publicados en las bases de datos de Web of Knowledge, Google Académico y Research Gate. En el trabajo se valoró el impacto de los Eurojuegos como medio para favorecer el

Abstract: Eurogames are a tool that can be used strategically within secondary education classrooms and whose benefits go unnoticed by many teachers. The objective of this research was to analyse the influence of Eurogames on: meaningful learning, cognitive development, social relationships, improvement of self-concept and motivation on the framework of the holistic development of students in Secondary Education. In the present work, It was carried out a narrative review in which it was examined original articles published in the Web of Knowledge, Google Scholar and Research Gate. In the work the impact of Eurogames was assessed as a mean to favor the cognitive development of students, focused on high order cognitive processes. The potential of its use in the classroom was also validated when it comes to improving social

desarrollo cognitivo del discente, centrado en los procesos cognitivos de orden superior. Por otro lado, también se mostraron las potencialidades de su uso en el aula a la hora de mejorar tanto las relaciones sociales y cohesión grupal, como el desarrollo intrapersonal de los estudiantes. Además, mostró la relación de los Eurojuegos con diferentes tipos de motivación que favorecen su implantación en el proceso de aprendizaje. Como conclusiones principales, el aprendizaje basado en juegos puede favorecer el aprendizaje significativo, puede promover el uso de procesos de pensamiento de orden superior y los juegos de mesa pueden facilitar el desarrollo de relaciones sociales.

relationships and group cohesion, as well as the intrapersonal development of students. In addition, it was established the relationship between Eurogames and different types of motivation that favor their implementation in the learning process. As main conclusions, game-based learning can favor meaningful learning, can promote the use of higher order thinking processes and board games can facilitate the development of social relationships.

Palabras Clave: aprendizaje activo, desarrollo cognitivo, interacción social, desarrollo de la personalidad, motivación.

Keywords: active learning, cognitive development, social interaction, personal development, motivation.

Introducción

Los juegos son una actividad natural llena de potencialidades de aprendizaje cognitivo, social y afectivo (Cuesta, Prieto, Gómez, Ximena y Gil, 2016). En este sentido, durante la adolescencia y la edad adulta se adquiere una connotación social de seriedad, que establece una barrera psicológica de mero pasatiempo a los juegos (Chamorro, 2010). ¿Esto significa que los beneficios de los juegos en edad infantil quedan totalmente bloqueados al alcanzar un cierto nivel de desarrollo? No, sin embargo, es necesario aportar una nueva perspectiva y explorar otras dimensiones donde los diferentes tipos de juegos pueden ayudar al desarrollo del adolescente en las dimensiones físicas, cognitivas, sociales y emocionales (Bosch et al., 2016).

El universo de los juegos es cada vez más complejo y está en niveles de crecimiento exponencial (Cámara, 2018). Por ello, una de las primeras necesidades de este trabajo es plantear el objeto de estudio en los Eurojuegos, también llamados juegos de mesa de diseño o juegos de mesa estilo alemán. Estos surgieron en la década de los 70 y van adquiriendo mayor visibilidad y relevancia cada día (Harford, 2010). Sus principales características son su amplia variedad de mecánicas de juego, que implican componentes físicos abstractos e interacción indirecta entre jugadores. Además, enfatizan el uso de la estrategia, minimizando el efecto del azar y la competitividad, siendo estos elementos típicos de los juegos de estilo americano como el Monopoly o el Risk (Mayer y Harris, 2010). Dentro de una

amplia diversidad de temáticas, predomina la económica y tiende a mantener a todos los jugadores en la partida hasta el final, facilitando su desarrollo en el aula de economía.

Otra de sus características diferenciales es la apreciación artística por su diseño y calidad de materiales (Woods, 2012). En los Eurojuegos predominan piezas en tres dimensiones y acabados en madera y metal; en oposición a plásticos. Los diseñadores de los elementos visuales (caja, figuras, tablero, cartas, dados, etc.) empiezan a ser apreciados a nivel internacional, y empiezan a tener un reconocimiento artístico similar a los autores de las novelas gráficas, permitiendo poder explorar valores artísticos y culturales (Turnes, 2009). Todos estos elementos antes mencionados, ayudan a comprender el crecimiento en popularidad (Kay, 2018).

Es necesario remarcar que los Eurojuegos han sido desarrollados para el entretenimiento, habiendo de ser por tanto considerados como recursos didácticos. Es decir, habiendo sido creados para un uso diferente que el de la docencia, han sido dotados de contenidos y valores educativos, para su uso por maestros y alumnos en situaciones de enseñanza-aprendizaje (Paredes y Alba, 2005). Lo que los diferencia de los considerados Juegos Serios (Serious Games en inglés). Los Juegos Serios son denominados como materiales didácticos, ya que han sido creados específicamente para la formación de diferentes ramas profesionales. Las áreas más trabajadas son la política, gestión, actividad militar, aeronáutica, médica y educativa (Michael y Chen, 2005).

Por otro lado, el crecimiento exponencial del mundo digital también ha potenciado el uso del término gamificación, ampliamente estudiado en la última década (Baptista y Oliveira, 2018). Sin embargo, se ha de diferenciar su uso didáctico frente a los Eurojuegos. En este sentido, Deterding, Dixon, Khaled y Nacke (2011) definen gamificación como “el uso de elementos de diseño de juego en otro contexto” (p. 20). Es decir, se gamifican actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la aplicación de mecánicas de juego en contextos que no son necesariamente lúdicos, para reforzar o modificar conductas del alumnado mediante motivación extrínseca en base a puntos, niveles, restricciones temporales, turnos, etc (Ortiz-Colón, Jordán y Agredal, 2018). Mientras que el aprendizaje basado en juegos emplea el juego lúdico como recurso mediador del proceso de enseñanza aprendizaje. Además, los Eurojuegos buscan una interacción directa entre los participantes, no necesariamente mediada por las nuevas tecnologías, en oposición a los videojuegos. Además, mostrando una alternativa de ocio más allá de las pantallas en un país como España donde según el Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (2018) el 18% de los jóvenes entre 14 y 18 años usa el móvil de forma abusiva

Una vez revisados los supuestos teóricos del presente trabajo y visto el potencial educativo que presentan los Eurojuegos, como novedad del presente trabajo se pretende realizar una revisión no sistemática de la literatura científica que habla de los Eurojuegos y sus efectos potenciales en la enseñanza. Para ello, se establecen los siguientes objetivos: Comprobar las relaciones del aprendizaje basado en juegos con el aprendizaje significativo; Analizar las relaciones del aprendizaje basado en juegos con el desarrollo cognitivo y procesos de pensamiento de orden superior; Conocer las relaciones del aprendizaje basado en juegos con el desarrollo de relaciones sociales y mejora del autoconcepto; y Explorar las relaciones entre el aprendizaje basado en juegos y el fomento de la motivación.

Metodología

El presente trabajo consiste en una revisión no sistemática de la literatura científica sobre aprendizaje basado en juegos, para dicho fin se revisaron artículos originales publicados en las bases de datos de Web of Knowledge, Google Académico y Research Gate. Las búsquedas fueron de: artículos, artículos de revisión, libros y tesis doctorales que se publicaron en un periodo temporal comprendido entre 1983 y 2018. Las palabras clave utilizadas fueron las siguientes: “aprendizaje basado en juegos”, “game based learning”, “juegos en educación” y “games in education”. Después de la búsqueda, se seleccionaron 55 trabajos de investigación que se ajustaban a los criterios de inclusión. Los criterios de inclusión fueron estudios que hablaran sobre el aprendizaje basado en juegos, metodologías activas y fueran aplicables al proceso de enseñanza aprendizaje para el alumnado comprendido en edades de educación secundaria. Por otro lado, se excluyeron los estudios que hablaban exclusivamente del proceso de gamificación, más allá de contextualizar su significado.

Metodologías Activas: Construcción Del Aprendizaje Signifativo

La metodología de aprendizaje basado en juegos, o GBL por sus siglas en inglés (Game-Based Learning) es considerada como una práctica educativa disruptiva que aprovecha el efecto motivador intrínseco para captar la atención de los estudiantes (Del Moral, Fernández y Guzmán-Duque, 2016). El aprendizaje basado en juegos no es un concepto nuevo, ya que Hogle (1996) en el siglo pasado concluía en el gran potencial de los juegos como herramientas cognitivas, incrementaba el interés y la motivación, mejoraba la retentiva de conocimientos y potenciaba capacidades cognitivas de orden superior. Por otro lado, Ausubel (1963) presenta la teoría del Aprendizaje Significativo, construyendo un marco teórico que pretende dar explicación a los mecanismos cognitivos por los que se lleva a cabo la adquisición y retención de los significados trabajados en la educación. Moreira

(1997) sintetiza su definición como “la relación no arbitraria y sustantiva de ideas simbólicamente expresadas con algún aspecto relevante de la estructura de conocimiento del sujeto” (p.2).

Partiendo de la definición del Eurojuego como un medio dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, se explorarán las diferentes posibilidades de implementación para generar un aprendizaje significativo. Para ello se recurre a otro de los conceptos propuestos por Ausubel, Novak y Henesian (1989) dentro de su modelo de aprendizaje como reconciliación integradora. Esta define la estructura cognitiva como una organización jerárquica de conceptos conectados entre sí a través de relaciones de subordinación. Donde es necesaria la existencia de conceptos inclusores que faciliten la conexión entre los nuevos y antiguos conocimientos. De esta forma, se produce una diferenciación progresiva de los conceptos y su estructura cognitiva se va definiendo, haciéndose más precisa y específica (Palacios, Coll y Marchesi, 2014).

Para llevar a cabo este proceso se ejecutan actividades, entendidas como el conjunto diferenciado de acciones coordinadas llevadas a cabo por el docente y/o los alumnos en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje. Según Carrasco (2009), “la dirección de actividades constituye la fase más esencial y provechosa de todo el proceso didáctico, ya que en ella los alumnos llegan al núcleo del proceso de aprendizaje” (p.92). De hecho, la legislación a través de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, establece una serie de recomendaciones para fomentar la realización de actividades en un contexto de metodología activa y contextualizada. Es decir, facilitando la participación e implicación del alumnado para la adquisición y uso de conocimientos en situaciones reales, que son aquellas que generan aprendizajes más transferibles y duraderos. Además, un proceso de enseñanza-aprendizaje competencial refuerza la importancia de estrategias interactivas para permitir construir el conocimiento y dinamizar la sesión de clase mediante el intercambio de ideas colectivo.

La contextualización del aprendizaje basado en juegos donde el juego es un medio de aprendizaje constituye tan solo una de las actividades utilizadas como parte de la metodología para conseguir los objetivos didácticos. Siempre teniendo en cuenta al alumno como persona, y “la actividad debe entenderse en un sentido completo como actividad exterior que se refleja en las realizaciones prácticas, pero también como actividad interior que se proyecta en una modificación, enriquecimiento o empobrecimiento espiritual de la personalidad del hombre” (Carrasco, 2009, p.85). Es decir, nacen de la obligatoriedad de inculcar una reflexión crítica más allá de la mera ejecución. Y si bien los juegos no acostumbra a proporcionar un espacio propio para la reflexión, el aula es un buen lugar para hacerlo (Gros, 2009)

Esto no hace más que enfatizar la importancia del rol del docente a la hora de planificar la actividad, y por tanto una necesidad de conocer las diferentes dimensiones a considerar y las ventajas asociadas a las metodologías usadas en el aula. Para mejorar la educación según Bolancé, Cuadrado, Ruiz y Sánchez (2013) hay que diseñar medidas y estrategias que contribuyan a prácticas docentes eficaces y den respuesta a las necesidades de la sociedad actual.

En base a esta búsqueda de la mejora del aprendizaje, se seguirá la perspectiva del constructivismo humano introducida por Novak (1981, citado en Moreira, 1997) sobre el aprendizaje significativo al considerar su influencia en la experiencia emocional del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, por la naturaleza humana, las experiencias previas están mediadas por emociones en los momentos vividos con el aprendizaje. Lo que permite distinguir tres componentes de construcción de conocimientos: la dimensión cognitiva “pensar”, dimensión afectiva “Sentir” y dimensión psicomotriz “actuar”. A continuación, se indaga en la referente al “pensar”.

Pensamiento De Orden Superior. Desarrollo Cognitivo y Retención De Conocimientos

El concepto de desarrollo cognitivo se define como un proceso complejo de construcción del conocimiento que evoluciona de acuerdo a la interacción del sujeto con la realidad (Saldarriaga, Bravo y Loor, 2016). Así mediante mecanismos y procesos se posibilitan cambios de estados de menor a mayor complejidad (Raynaudo y Peralta, 2017). Según Piaget, los niños tienen su propia lógica y forma de conocer, siguiendo una serie de patrones predecibles conforme alcanzan la madurez e interactúan con el entorno (Linares, 2007). Estos patrones son definidos por Piaget en cuatro etapas donde el pensamiento evoluciona cualitativamente siguiendo una secuencia invariable. Por la edad del alumnado en Educación Secundaria Obligatoria, este estudio se enfocará en la última etapa, denominada de operaciones formales. A continuación, se hace valoración de algunas de las características principales de esta etapa propuestas por Delgado (2009) y su vinculación con los Eurojuegos.

- **Carácter abstracto del pensamiento:** se refiere a la capacidad de pensar en abstracto, ya que para resolver un problema se pueden plantear hipótesis que guían la actuación. En los Eurojuegos esto permite establecer estrategias a largo plazo que no solo incluyen datos concretos e inmediatos, sino toda la información que posee el jugador.

- Utilización de pensamiento combinatorio: La solución de un problema se trabaja a partir de la disociación de factores; que permite establecer diferentes soluciones posibles y reflexionar acerca de la más probable o eficaz. Esta combinatoria está facilitada por los Eurojuegos a través de las decisiones abiertas, que hacen al jugador tener en cuenta diferentes elementos en función del nivel de complejidad de la dinámica de juego.

- Por último, la estructura de conjunto, definida como una serie de combinaciones lógico-matemáticas que se establecen entre dos proposiciones a modo de tabla de verdad. Según Piaget, una vez adquiridas en el pensamiento formal serían aplicables en todos los ámbitos. Algo que fue criticado, puesto que se mostró que adolescentes y adultos sólo resolvían ciertas tareas formales cuando el contenido les era familiar (Delgado, 2009). De tal forma, adquiere gran relevancia la versatilidad de los Eurojuegos para encontrar temáticas adecuadas y por tanto facilitar el proceso de adquisición de la lógica proposicional.

Pero no es sólo la diversidad temática de los Eurojuegos, sino también el amplio espectro de complejidad y dinámicas que permite una amplia variedad de usos. La taxonomía de los objetivos de la educación de Bloom, propone un marco para la clasificación de las acciones que llevan a cabo los estudiantes en el proceso de instrucción, y tiene como objeto facilitar el proceso de análisis y medición de objetivos educativos (Anderson y Krathwohl, 2001). Esta permite reflexionar sobre como orientar los Eurojuegos hacia las capacidades cognitivas de orden superior. De este modo, la taxonomía de Bloom, no se ha de interpretar como una jerarquía de importancia para la educación, sino como un continuo de potencialidades educativas del pensamiento más simple al más complejo: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear. Los docentes en el contexto de Educación Secundaria Obligatoria deben fomentar los procesos de pensamiento de orden superior. En este sentido, los Eurojuegos pueden proponerse para trabajar diferentes objetivos dentro del espectro de la taxonomía (Mayer y Harris, 2010, p.26). Un ejemplo relevante a la práctica sería una clase magistral tradicional cubriendo los primeros dos peldaños de recordar y comprender. Sin embargo, el Eurojuego adecuado permite la aplicación práctica de conceptos y un aprendizaje más competencial. Además, las diferentes dinámicas de juego obligan a un análisis de toda la información disponible. Esa información ha de ser evaluada para poder tomar decisiones estratégicas orientadas a la culminación del juego. Por último, el apartado de creación incluye el desarrollo de nuevas reglas, caracteres o dinámicas en un juego existente. Además, cabe mencionar la proliferación de talleres para la creación de nuevos Eurojuegos, de moda en colegios e institutos (Pedraz, 2017). En esta línea, Anderson y Krathwohl (2001) también resaltan la importancia de la metacognición, siendo esta el conocimiento sobre los propios procesos cognitivos. Permitiendo una reflexión crítica sobre la forma propia de resolver problemas,

realizar tareas cognitivas, y la capacidad de incorporar conocimiento contextual y de uno mismo en nuevos procesos. De hecho, Anderson y Bavelier (2011) investigaron como determinados juegos mejoraron procesos relacionados con la percepción, atención y cognición y proponen que los resultados de sus experimentos son atribuibles a un incremento en la velocidad de procesamiento, adaptación al contexto y flexibilidad a la hora de asignar recursos cognitivos y perceptivos.

Hasta ahora, se ha explorado una dimensión cognitiva muy basada en el concepto tradicional de inteligencia, más asociada la lógica y la matemática. Sin embargo, los Eurojuegos pueden potenciar otras muchas virtudes de los adolescentes. Por tanto, se propone la reflexión sobre la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983) que orienta la enseñanza hacia la estimulación de diversos tipos de inteligencias: lógico-matemática, verbal-lingüística, musical, visual-espacial, naturalista, corporal-cinestésica, interpersonal e Intrapersonal.

Numerosos autores ya han explorado los beneficios del aprendizaje basado en juegos para potenciar las inteligencias múltiples (Kuk, Jokanovic, Jokanovic, Spalevic, Caric y Panic, 2012; Piraquive, López-Fernández y Llamas, 2015). Que constatan la habilidad de las inteligencias múltiples para ser susceptibles de desarrollo explícito en las aulas apoyándose en la metodología del aprendizaje basado en juegos. Según Del Moral, Fernandez y Guzmán-Duque (2016) “El juego es el escenario idóneo para que los escolares adquieran numerosos aprendizajes, algunos ayudan a la estructuración del lenguaje otros favorecen el desarrollo del pensamiento posibilitando aprendizajes significativos” (p.179). Por lo tanto, cabe destacar la labor de los Eurojuegos a la hora de trabajar la inteligencia lingüística-verbal. Además, dado el carácter de interacción personal de los Eurojuegos, se ha de destacar la inteligencia interpersonal. Sin menoscabar la importancia de las demás, ya que todas pueden ser trabajadas en mayor o menor medidas.

Mejora del Autoconcepto y Desarrollo de Relaciones Sociales

Una vez reflexionado sobre la potencialidad en el desarrollo cognitivo del aprendizaje basado en juegos, es necesario contextualizar en este apartado los impactos a nivel personal y social que se desprenden del mismo. La adolescencia es una etapa del desarrollo que se puede definir “a partir de las crisis que la caracterizan, ya que en esta el adolescente se enfrenta a una serie de cambios en un corto tiempo de manera que se requiere de él un gran esfuerzo de adaptación” (Carcelén y Martínez, 2008, p.257). Entre estos cambios, mencionar los de carácter social, unas tareas que le permitirán adquirir una identidad propia e independencia emocional.

Autores clásicos como Piaget y Vigotsky ya exploraron el concepto del juego como actividad simbólica. Piaget, al explicar los diferentes estados de desarrollo

pasa de un juego inicial simbólico pretendido a establecer una serie de reglas, este tipo de juegos son los que persisten en la vida adulta, y se construyen en el periodo de operaciones formales (Winther-Lindqvist, 2009). Estas reglas representan un constructo social aceptado por los participantes en el juego y son determinantes para la evolución del mismo.

Los juegos estructurados y basados en reglas, pueden exigir altos niveles de interacción social. Los Eurojuegos son particularmente efectivos a la hora de crear una experiencia social a través del uso de mecánicas complejas (Mayer y Harris, 2010). Los estudiantes no solo se involucran por el juego en sí, sino que requieren cierto nivel de comunicación e intercambio de información entre jugadores. Los juegos tienen la habilidad de reunir a los jugadores en torno al mismo tablero cara a cara construyendo una comunidad temporal de jugadores. Además, supone una oportunidad de expresar los sentimientos, ya que se expresan de forma natural las emociones (Lavega, Filella, Lagardera, Mateu y Ochoa, 2013). El alumno asume su protagonismo, y en los acontecimientos del juego se manifiesta tal como es.

En este momento es necesario remarcar la existencia de Eurojuegos tanto competitivos como cooperativos. Independientemente del tipo de juego, no afecta el carácter de aprendizaje cooperativo de la metodología de aprendizaje basado en juegos. Todos los alumnos pueden compartir su experiencia enriquecedora sobre el contenido del currículo independientemente de los resultados del juego. Diversos estudios refuerzan los beneficios al proceso de aprendizaje de ambos tipos, tanto competitivo con énfasis en motivación y mejora de rendimiento (Cagiltay, Ozcelik y Ozcelik, 2015), como cooperativo con marcado trabajo en grupo y satisfacción personal (Badatala, Islam, Ledo, Patel y Surapaneni, 2016).

Los juegos cooperativos son particularmente útiles si el objetivo es fomentar la cohesión de grupo y mejora de valores sociales (Badatala et al., 2016). Los alumnos están en un entorno motivador del juego donde se les condiciona a participar juntos activamente, tomando el docente un rol de facilitador, favoreciendo el libre intercambio de ideas, información y recursos para que el grupo pueda satisfactoriamente solventar las dinámicas del juego. Al participar en estas dinámicas se observa a otros jugadores tomar decisiones acertadas, o no. Estas experiencias tienen un efecto positivo en la toma de decisiones futuras de los alumnos, mejorando sus procesos de metacognición (Mayer y Harris, 2010).

El docente, es por tanto responsable de generar y fomentar estas situaciones de interacción entre alumnos. Como expuso Aguirre (2009) sobre la escuela: “tiene la función específica de socializarlo al inculcarle conocimientos, habilidades, actitudes e intereses, que le puedan proporcionar el desempeño de su rol social, y tener éxito en la sociedad” (p.227). Para ello se ha de recurrir a metodologías activas como el aprendizaje basado en juegos que sitúe al alumno en el centro del proceso educativo.

Pero no solo se desarrollará la inteligencia emocional del alumno a nivel interpersonal como se ha visto hasta ahora, sino que de los Eurojuegos se desprenden numerosos beneficios intrapersonales. Las reglas de los juegos y su libre interpretación generan unas tomas de decisiones y actuaciones reflejo de la vida social e identidad del alumno (Winther-Lindqvist, 2009). Además, la adolescencia implica una tarea de establecer una identidad coherente y la anulación del sentimiento de difusión de la identidad que defiende la teoría de la identidad de Erikson (1968, Citado en Coleman y Hendry, 2003). Para entender la visión de uno mismo, partimos de los tres aspectos propuestos por La Rosa y Díaz Loving (1991). Existe un contenido específico de la actitud (dimensión cognitiva), un juicio respecto al contenido de la actitud, de acuerdo a algunos patrones (aspecto evaluativo) y un sentimiento relacionado en el juicio evaluativo, que constituye la dimensión afectiva (p.16).

En la actualidad, la sociedad marca las reglas de las prácticas comunicativas y la interacción social, produciendo una desvirtualización del yo, ya que se tiende a enfatizar u ocultar ciertos aspectos de la identidad en nuestra representación virtual del “yo” (Serrano, 2013). Sin embargo, a través del aprendizaje basado en juegos se busca un refuerzo del autoconcepto. Los juegos estimulan el afán de superación y la autoconfianza: la retroalimentación generada a través del juego hace que el alumno persevere y siga afrontando los nuevos retos. Además, esto mejora la autoestima, el reconocimiento social del resto de compañeros y constituye una forma de fomentar la resiliencia (Forés y Ligoiz, 2009).

Compromiso del Estudiante. Fomento de la Motivación Intrínseca y Extrínseca

En este apartado se explorarán las principales fuentes de motivación ofrecidas por el aprendizaje basado en juegos. En este sentido, Herrera, Ramírez, Roa y Herrera (2004) entienden la motivación como el “proceso que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta encaminada hacia el logro de una meta, modulado por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos y por las tareas a las que se enfrentan” (p. 5).

Existen dos tipos de motivación: intrínseca y extrínseca. La primera, interna al sujeto, se da cuando una persona realiza una actividad, por el mero divertimento de hacerla, por el aprendizaje que permite o el logro que evoca. La segunda, extrínseca, es cuando la persona busca conseguir algo que no está directamente relacionado con la actividad, en búsqueda de conseguir una recompensa o evitar un castigo (Kapp, 2012).

Los Eurojuegos y la gamificación tienen ciertos elementos en común, aquellos asociados a los aspectos competitivos, que sirven como motivadores extrínsecos. Se usan diferentes logros para verificar el progreso y validar que los alumnos estén interiorizando el conocimiento. Blanco-Izquierdo, González y Collazos (2016) analizan diversas mecánicas de juego que pueden ser incluidas en actividades educativas colaborativas:

- **Puntos:** Los puntos son importantes, independientemente de si su acumulación se comparte entre los jugadores, o incluso entre el diseñador y el jugador.

- **Niveles:** Con este sistema se premia la implicación del usuario en la actividad otorgándole un nivel o descripción con el que distinguirse del resto, y que anima a los usuarios nuevos a igualarles.

- **Clasificaciones:** Someten a los usuarios a un sistema de clasificación que tiene en cuenta su implicación en la actividad. De esta manera se explota el espíritu competitivo de los usuarios.

- **Medallas:** Las medallas también marcan la culminación de los objetivos y el progreso constante del juego dentro del sistema.

Si bien, el uso exclusivo de motivación extrínseca puede implicar mejoras de desempeño, puede no afectar a las percepciones de autonomía, competencia, ni motivación intrínseca por los contenidos trabajados mediante el juego (Mekler, Brühlmann, Opwis y Tuch, 2013).

El mejor aprendizaje basado en el juego es el que tiene los dos tipos de motivación. La narrativa favorece la inmersión y la empatía. Sin duda, el propósito de los Eurojuegos es entretener, además, para enganchar a los jugadores, los diseñadores de juegos se han convertido en expertos a la hora de crear actividades y universos que potencien la motivación intrínseca (Dickey, 2006). De nuevo, es fundamental la labor del docente a la hora de seleccionar el Eurojuego adecuado que fomente la motivación intrínseca del alumnado. De este modo, una forma de comprender la motivación de los discentes es a través del modelo ARCS propuesto por Keller (1987), por sus siglas en inglés de Atención, Relevancia, Confianza y Satisfacción. Kapp (2012) explora la aplicación de estas dimensiones a la gamificación del aprendizaje y la instrucción. A continuación, se exploran estos cuatro elementos por su interés para el aprendizaje basado en juegos.

Atención. Lo primero es conseguir la atención de los alumnos y alumnas. Esto se puede hacer de diferentes formas. Se puede presentar el juego

contextualizado dentro de un proyecto generando sorpresa. El uso de diferentes métodos aporta variabilidad y una curiosidad visual por la forma de presentación.

Relevancia. El Eurojuego elegido debe estar orientado a los objetivos curriculares, dejando claro desde el principio como los alumnos y alumnas conectarán juego y conceptos. Debe estar basados en los mismos valores que la metodología, es decir, no fomentar la competitividad o agresividad. Además, debe proveer los conectores cognitivos necesarios para conectar los conocimientos nuevos con los antiguos y modelar los resultados del nuevo aprendizaje.

Confianza. Consiste en la expectativa del discente de tener éxito, no en el juego, sino en la eficaz comprensión de los conocimientos que se están trabajando. Una forma de mejorar la confianza es establecer claramente los requerimientos de aprendizaje y expectativas desde el principio (Vidal-Abarca y García, 2014). Para ello es muy importante la recepción de una retroalimentación constante y refuerzo personal para hacerles sentir que tienen el control de su aprendizaje.

Satisfacción. Tiene que hacerse ver que el aprendizaje tiene valor y merece un esfuerzo continuado. Dando la oportunidad de aplicar los conocimientos y destrezas aprendidas en la vida real. Esto es fundamental dentro de los Eurojuegos donde se busca potenciar procesos cognitivos de alto nivel, la reflexión y metacognición.

Rompiendo Tabús, Hay Vida Para los Juegos Después de Educación Infantil

Las exposiciones en clase tradicionales se enfrentan al reto de reflejar el nivel de complejidad de aplicaciones prácticas o situaciones cotidianas. Sin embargo, los juegos son modelos simplificados de sistemas complejos que clarifican retos complicados presentados a través de dinámicas de juego. Además del potencial motivador para los estudiantes (Bochennek, Wittekindt, Zimmermann y Klingebiel, 2007).

Mediante el uso de los Eurojuegos alineados con el currículo oficial, las bibliotecas de los centros educativos pueden ofrecer juegos de alta calidad manteniendo el foco en el logro académico de los estudiantes. Al igual desde una perspectiva social y emocional, los juegos de cartas y de mesa han demostrado mejorar las habilidades comunicativas y promover el aprendizaje activo a través de la interacción con otros jugadores (Mayer y Harris, 2010). Sin embargo, no todos los Eurojuegos pueden ser utilizados como recursos educativos (Mayer y Harris, 2010). Su correcta implementación requiere de un proceso de diagnóstico, establecimiento de objetivos, búsqueda, selección, planificación, programación y evaluación adecuados por parte del docente para alcanzar los objetivos educativos planteados. Se buscará un trabajo para el desarrollo íntegro del alumno y un tratamiento

competencial (no solo conocimientos conceptuales, sino también habilidades, valores, actitudes, emociones...) que ha de ser extrapolable del juego y tomar relevancia para su aplicación en la vida real.

Tabla 1

Proceso de implementación de los Eurojuegos (Mayer y Harris, 2010)

Proceso para la implementación exitosa de Aprendizaje Basado en Juegos	
1	Diagnóstico: de las necesidades del alumnado, materia y comunidad educativa.
2	Establecer los objetivos a conseguir (Ej. Aumento de motivación, mejora de resultados, mejorar relaciones interpersonales...)
3	Búsqueda de Eurojuegos susceptibles de cumplir los objetivos.
4	Selección del juego en base a una serie de criterios objetivos definidos previamente. (Ej. Duración, disponibilidad, coste, nivel de complejidad, temática.)
5	Planificación de la sesión de la actividad y diseño de actividades previas o posteriores para asegurar la consecución de objetivos (Ej: actividades de refuerzo, videos introductorios, tests, etc.)
6	Programación de la actividad dentro del contexto de la unidad: secuenciación, temporalización, recursos, etc.
7	Evaluación de la actividad en sí por parte del docente y alumnado; además de evaluación de los contenidos trabajados por la actividad.

Resultados y discusión

Los objetivos del presente trabajo fueron los siguientes: Comprobar las relaciones del aprendizaje basado en juegos con el aprendizaje significativo; Analizar las relaciones del aprendizaje basado en juegos con el desarrollo cognitivo y procesos de pensamiento de orden superior; Conocer las relaciones del aprendizaje basado en juegos con el desarrollo de relaciones sociales y mejora del autoconcepto; y Explorar las relaciones entre el aprendizaje basado en juegos y el fomento de la motivación.

En primer lugar, en relación al primer objetivo, comprobar las relaciones del aprendizaje basado en juegos con el aprendizaje significativo, gracias a la gran diversidad de Eurojuegos, el docente conociendo los intereses de su grupo-clase puede crear actividades que potencien relaciones sustanciales entre los contenidos curriculares y los Eurojuegos como un recurso educativo (Del Moral, Fernández y Guzmán-Duque, 2016; Mayer y Harris, 2010). Por lo tanto, los eurojuegos se muestran como una actividad que puede fomentar el enriquecimiento personal del alumnado, aprovechando el entorno del aula para realizar una reflexión crítica (Carrasco, 2009; Gros, 2009). De este modo, como conclusión se observa la potencialidad de los Eurojuegos como medio que fomenta el aprendizaje significativo desde una metodología activa.

En segundo lugar, en relación al segundo objetivo, analizar las relaciones del aprendizaje basado en juegos con el desarrollo cognitivo y procesos de pensamiento de orden superior, se han valorado las distintas características asociadas al periodo de operaciones formales con su vinculación a los Eurojuegos (Delgado, 2009; Mayer y Harris, 2010). Además, desde la perspectiva de la Taxonomía de Bloom, se observa como el amplio espectro de complejidad y dinámicas que permiten una gran variedad de uso, el aprendizaje basado en juegos fomenta el desarrollo cognitivo y los procesos de pensamiento de orden superior (Anderson y Krathwohl, 2001; Kuk, Jokanovic, Jokanovic, Spalevic, Caric y Panic, 2012). Además, no solo se han mostrado sus beneficios en procesos lógicos y matemáticos, sino también, otros estudios los asocian con las inteligencias múltiples y procesos de metacognición (Kuk et al., 2012). Por lo tanto, se concluye que las dinámicas de los Eurojuegos pueden favorecer el desarrollo cognitivo y esto se ha demostrado mediante trabajos que presentan las mejoras en procesos de percepción y cognitivos (Anderson y Bavelier, 2011; Jokanovic et al., 2012).

En tercer lugar, con el objetivo de a la conocer las relaciones del aprendizaje basado en juegos con el desarrollo de relaciones sociales y mejora del autoconcepto, se ha visto como las dinámicas de los Eurojuegos potencian la interacción social y generan un sentimiento de comunidad en el aula, siendo la escuela un agente socializador determinante durante la adolescencia (Aguirre, 2009). La existencia de juegos cooperativos y competitivos permiten al docente el refuerzo de diferentes dimensiones del alumnado, siendo los cooperativos particularmente útiles para la cohesión grupal y mejora de los valores sociales (Badatala et al., 2016). Los juegos estimulan el afán de superación y fortalecen la autoestima, siendo también un catalizador de experiencias útiles hora de explorar la atención a la diversidad, con beneficios demostrados en el seguimiento de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (Aguirre, 2009; Forés y Ligioiz, 2009). En conclusión, los Eurojuegos pueden permitir una simulación de reglas como constructo social que motivan las relaciones sociales, y el desarrollo personal y fortalecimiento del yo en el alumnado (Winther-Lindqvist, 2009).

En cuanto al último objetivo, explorar las relaciones entre el aprendizaje basado en juegos y el fomento de la motivación, gracias a la gran diversidad de Eurojuegos, el docente conociendo los intereses de su grupo-clase puede crear actividades que potencien su motivación intrínseca, generando conexiones con la asignatura a tratar (Dickey, 2006). Al ser un juego, cuenta inherentemente con elementos de motivación extrínseca como puntos, niveles, clasificaciones y medallas. Además, también se ha mostrado el proceso a seguir por el docente mediante el modelo ARCS propuesto por Keller (1987) a la hora de seleccionar el juego adecuado y diseñar el ambiente necesario para optimizar la motivación y compromiso del alumnado. En conclusión, esta combinación de ambos tipos de motivación convierte a los Eurojuegos en una herramienta al servicio del docente

para generar un ambiente motivador propicio para el proceso de aprendizaje (Dickey, 2006; Vidal-Abarca y García, 2014).

Por último, se ha de destacar el gran esfuerzo requerido por el docente a la hora de poner en práctica un aprendizaje basado en juegos, por las dificultades y retos de adecuación de los recursos materiales y temporales (Mayer y Harris, 2010). De este modo, se convierte en un proceso clave la programación, implementación y evaluación, dándose una gran importancia al trinomio contenidos, docente y alumnado. Además, dada la diversidad de Eurojuegos existentes, se puede cubrir una gran variedad de objetivos en función de las necesidades del alumnado y los contenidos a tratar, sean tanto relacionados con la asignatura, como orientados a potenciar funciones de socialización y motivación. En resumen, en los últimos años se han explorado los beneficios hasta ahora descritos para el aprendizaje basado en juegos y paralelos a estos beneficios, se ha desarrollado la industria de los Eurojuegos.

No obstante, existen una serie de limitaciones en el uso de esta metodología en el aula, de las que cabe destacar las siguientes:

- Necesidad de fondos: Los juegos requieren un gasto de compra y mantenimiento por deterioro, que puede no ser parte del presupuesto de centro (Mayer y Harris, 2010).
- Tiempo de planificación: La complejidad del proceso de selección y planificación implica un gasto de tiempo para el docente, lo cual puede carecer de apoyo o recursos del centro para llevar a cabo la actividad (García-San Pedro, 2010).
- Rechazo de la comunidad educativa: La asociación al entretenimiento de los juegos puede ser un motivo de falta de entendimiento con las familias, o incluso otros docentes del centro que no apoyen su uso (Medina, Medina, Rojas y Santos, 2018).
- Complejidad de introducción al aula: la introducción de juegos al aula puede generar un ambiente demasiado relajado. El docente ha de ser capaz de mantener el equilibrio entre los niveles de afectividad y trabajo requeridos. Por otro lado, en los juegos de carácter competitivo, puede generar comportamientos agresivos. De nuevo siendo el docente responsable de adecuar el juego al carácter del grupo-clase (Mayer y Harris, 2010).

Como líneas de propuesta futuras, se plantean la implementación de una propuesta de aprendizaje basado en juegos en un centro educativo frente a un grupo control. De este modo, se podría hacer una medición de los resultados y

validar las ventajas, frente a una metodología tradicional o la de referencia. De esta forma, también se pondrían de manifiesto otras situaciones problemáticas que pueden hacer reflexionar sobre ajustes de mejora a la intervención.

- Aumentar la comprensión sobre sus beneficios a largo plazo si se establecen dinámicas de aprendizaje basado en juegos en diferentes asignaturas y momentos temporales en un mismo centro (Velasco et al., 2017).

- Aumentar la investigación no solo en cuanto a la asimilación de contenidos conceptuales, sino también su uso como elemento orientador y cohesionador del grupo, puesto que facilita la expresión de emociones, fortalece relaciones y revela la identidad del alumnado (Winther-Lindqvist, 2009).

- Desarrollo y apoyo a las bibliotecas de los centros educativos con juegos de mesa. Además de incluir talleres de creación de juegos de mesa como actividades complementarias o extraescolares (Mayer y Harris, 2010).

Como conclusiones del presente trabajo, se sustraen las siguientes:

- El aprendizaje basado en juegos presenta una serie de beneficios que justifican su uso como parte de una metodología activa del docente en el aula que favorezca un aprendizaje significativo.

- Las dinámicas activas de juego pueden promover el uso de procesos de pensamiento de orden superior, gracias a la variedad de posibilidades y una buena planificación en el aula del uso de juegos y actividades complementarias a los mismos.

- Los juegos de mesa pueden facilitar el desarrollo de relaciones sociales y favorecen al desarrollo intrapersonal del alumnado. Además, generan un compromiso del estudiante mediante una motivación tanto intrínseca como extrínseca por las características inherentes del juego.

Referencias

Aguirre, Á. (2009). *Psicología de la adolescencia*. Marcombo.

Anderson, A. F. y Bavelier, D. (2011). Action game play as a tool to enhance perception, attention and cognition. In S. Tobias y J.D. Fletcher (Eds.), *Computer Games and Instruction*, 307–330.

Anderson, L. W. y Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*. Longman.

- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune y Stratton.
- Ausubel, D., Novak J. y Henesian H. (1989). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Badatala, A., Leddo, J., Islam, A., Patel, K. y Surapaneni, P. (2016). The effects of playing cooperative and competitive video games on teamwork and team performance. *International Journal of Humanities and Social Science Research*, 2(12), 24-28.
- Baptista, G., y Oliveira, T. (2018). Gamification and serious games: A literature meta-analysis and integrative model. *Computers in Human Behavior*, 92, 306-315.
- Blanco-Izquierdo, F., González, C. S. y Collazos, C. A. (2016). Modelado y Evaluación de la Interacción en el Aprendizaje CSCL y Juegos Colaborativos. *Development*, 190, 4921-4940.
- Bochenek, K., Wittekindt, B., Zimmermann, S. Y. y Klingebiel, T. (2007). More than mere games: a review of card and board games for medical education. *Medical Teacher*, 29(9-10), 941-948.
- Bolancé, J., Cuadrado, F., Ruiz, J.R. y Sánchez, F. (2013). La autoevaluación de la práctica docente como herramienta para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. *Avances en Supervisión Educativa*, 18, 1-16.
- Bosch, C., Miranda, J., Sangiorgio, M., Acuña, I., Michelini, Y., Marengo, L. y Godoy, J. C. (2016). Efecto del entrenamiento con un juego de estrategia en tiempo real sobre la toma de decisiones en adolescentes. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 8(1).
- Cagiltay, N. E., Ozcelik, E. y Ozcelik, N. S. (2015). The effect of competition on learning in games. *Computers y Education*, 87, 35-41.
- Cámara, F. (8 de Mayo de 2018). *Los juegos de mesa, un sector sin crisis*. Free land innovation.
<https://freelandinnovation.com/los-juegos-de-mesa-un-sector-sin-crisis/>
- Carcelén, V. y Martínez, U. (2008). Perspectiva temporal futura en adolescentes institucionalizados. *Revista de Psicología*, 26(2), 255-276.
- Carrasco, J.B. (2009). *Una didáctica para hoy*. Rialp
- Chamorro, I. L. (2010). El juego en la Educación Infantil y Primaria. *Autodidacta*, 1(3), 19-37.
- Coleman, J. y Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Morata.

- Cuesta, C., Prieto, A., Gómez, I. M., Ximena, M. y Gil, P. (2016). La Contribución de los Juegos Cooperativos a la Mejora Psicomotriz en Niños de Educación Infantil. *Paradigma*, 37(1), 99-134.
- Delgado, B. (2009). *Psicología del desarrollo: desde la infancia a la vejez*. McGraw Hill.
- Del Moral Pérez, M. E., Fernández García, L. C. y Guzmán-Duque, A. P. (2016). Proyecto Game To Learn: Aprendizaje Basado en Juegos para potenciar las inteligencias lógicomatemática, naturalista y lingüística en Educación Primaria. *Revista de Medios y Educación*, 49, 177-193.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining gamification. *In Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments*.
- Dickey, M. D. (2006). Game design and learning: A conjectural analysis of how massively multiple online role-playing games (MMORPGs) foster intrinsic motivation. *Educational Technology Research and Development*, 55(3), 253-273.
- Forés, A. y Ligioz, M. (2009). *Descubrir la neurodidáctica: aprender desde, en y para la vida*. UOC
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gros, B. (2009). Certezas e interrogantes acerca del uso de los videojuegos para el aprendizaje. *Revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Literatura*, 1(7), 251-264.
- Harford, T. (2010, 17 de Julio). Why we still love board games. *FT Magazine*. <https://www.ft.com/>
- Herrera, F., Ramírez, M. I., Roa, J. M. y Herrera, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-21.
- Hogle, J. G. (1996). *Considering games as cognitive tools: In search of effective "edutainment"*. RIC Clearinghouse
- Kapp, K. (2012). *The gamification of learning and instruction: gamebased methods and strategies for training and education*. Pfeiffer
- Kay, J. (2018, 14 de febrero). El sorprendente auge de los juegos de mesa alemanes. *Pressreader*. <https://www.pressreader.com/argentina/la-nacion/20180214/28199037798968>

- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of instructional development*, 10(3), 2-10.
- Kuk, K., Jovanovic, D., Jokanovic, D., Spalevic, P., Caric, M. y Panic, S. (2012). Using a game-based learning model as a new teaching strategy for computer engineering. *Turkish Journal of Electrical Engineeringy Computer Sciences*, 20(2), 1312-1331.
- La Rosa, J. y Díaz Loving, R. (1991). Evaluación del autoconcepto: Una escala multidimensional. *Revista latinoamericana de Psicología*, 23(1), 15-33.
- Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M. y Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. *Cultura y educación*, 25(3), 347-360.
- Linares, A. (2007). *Desarrollo Cognitivo: Las Teorías de Piaget y de Vygotsky* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Barcelona].
- Mayer, B. y Harris, C. (2010). *Libraries got game: Aligned learning through modern board games*. American Library Association
- Medina, J. M., Medina, I. I., Rojas, F. M. y Santos, J. B. (2018). Revisión de la importancia que tienen los videojuegos, Kodu en educación-lógica matemática y medio ambiente. *Memorias de Congresos UTP*.
- Mekler, E. D., Brühlmann, F., Opwis, K. y Tuch, A. N. (2013). Do points, levels and leaderboards harm intrinsic motivation?: an empirical analysis of common gamification elements. En *Proceedings of the First International Conference on gameful design, research, and applications*.
- Michael, D. R. y Chen, S. L. (2005). *Serious games: Games that educate, train, and inform*. Muska y Lipman/Premier-Trade
- Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. (2018). *La Encuesta sobre uso de drogas en Enseñanzas Secundarias en España, ESTUDES*. Madrid. http://www.pnsd.mscbs.gob.es/profesionales/sistemasInformacion/sistemaInformacion/pdf/ESTUDES_2018-19_Informe.pdf
- Moreira, M. A. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. Comunicación presentada en *Actas del encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo*, Burgos, España.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por lo que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 25, de 29 de enero de 2015.

- Ortiz-Colón, A. M., Jordán, J. y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-17.
- Palacios, G. J., Coll, C. y Marchesi, A. (2014). *Desarrollo psicológico y educación 2: Psicología de la educación escolar*. Larousse - Alianza Editorial.
- Paredes, C. y Alba, J. (2005). Análisis etnográfico de los usos de recursos y materiales didácticos en Educación Primaria. Estudios de los casos de dos centros. *Universidad Complutense de Madrid*, 60, 72-74.
- Pedraz, P. (19 de diciembre de 2017). Cuando crear un juego es algo más que crear un juego: concurso de creación de juegos de mesa Ayudar Jugando. *GamificaciónyABJ*.
<https://www.alaluzdeunabombilla.com/2017/12/19/cuando-crear-un-juego-es-algo-mas-que-crear-un-juego-concurso-de-creacion-de-juegos-de-mesa-ayudar-jugando/>
- Piraquive, C. J., López-Fernández, V. y Llamas, F. (2015). El uso del Tangram como estrategia de aprendizaje para el desarrollo de la creatividad y las inteligencias múltiples. *Reidocrea*, 4, 74-84.
- Raynaudo, G. y Peralta, O. (2017). Cambio conceptual: una mirada desde las teorías de Piaget y Vygotsky. *Liberabit*, 23(1), 110-122.
- Saldarriaga, P., Bravo, G. y Llorca, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2(3 Especial), 127-137.
- Serrano, J. (2013). Vidas conectadas: tecnología digital, interacción social e identidad. *Historia y Comunicación Social*, 18, 353-364.
- Turnes, P. (2009). La novela gráfica: innovación narrativa como forma de intervención sobre lo real. *Diálogos de la Comunicación*, (78), 1-8
- Velasco, C., Ruiz, I., Fernández, M., Bustos, L., Arenal, J. y Alonso, N. (2017). Modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la clase invertida: una experiencia de innovación docente en diferentes niveles educativos. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 59-65.
- Vidal-Abarca, E. y García, R. (2014). *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*. Larousse-Alianza Editorial
- Winther-Lindqvist, D. (2009). Game Playing: Negotiating Rules and Identities. *American Journal of Play*, 2(1), 60-84.
- Woods, S. (2012). *Eurogames: The design, culture and play of modern European board games*. McFarlan



La brecha digital como factor de exclusión social: Situación actual en España

The Digital Divide As Social Exclusion Factor: Current Situation In Spain.

Recibido: 04/03/2022 | Revisado: 10/06/2022 | Aceptado: 17/06/2022 |

Online first: 11/11/2022 | Publicado: 04/01/2023



Ana González-Benito

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

amgonzalez@edu.uned.es

<http://orcid.org/0000-0001-8618-7504>



Belén Gutiérrez-de-Rozas

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

bgutierrezderozas@edu.uned.es

<https://orcid.org/0000-0003-4210-3270>



Andrea Otero-Mayer

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

aotero@edu.uned.es

<https://orcid.org/0000-0002-6093-6543>

Resumen: A nivel global, se ha generado un escenario excepcional en el ámbito educativo derivado de la crisis sanitaria causada por el COVID-19 en el que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) cuentan con un papel relevante. El objetivo de este trabajo es proporcionar una panorámica actualizada de la situación del uso de las TIC en España y reflexionar sobre cómo la desigualdad digital está afectando a los menores, convirtiéndose en un factor de exclusión social. Para ello, se realiza un análisis descriptivo de los datos de la Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares (INE, 2020). Los resultados muestran que, a pesar de la evolución en la

Abstract: As a result of the health crisis caused by COVID-19, an exceptional educational scenario—in which Information and Communication Technologies (ICT) play a relevant role—has arisen at a global level. Thus, the aim of this paper is to provide an updated overview of the ICT use in Spain and to reflect on how digital inequality is affecting children and resulting in social exclusion. To this end, a descriptive analysis of the data from the Survey on Equipment and Use of Information and Communication Technologies in Households (INE, 2020) is conducted. The results show that, despite the evolution in the possession and use of electronic devices and of the Internet, differences depending on variables such as habitat or income are found.

posesión y uso de dispositivos electrónicos y de Internet, existen diferencias en función de variables como el hábitat o los ingresos. Además, el mero hecho de poder acceder a Internet y la tenencia de dispositivos tecnológicos no garantiza el uso óptimo, generándose una “brecha social” que se está convirtiendo en un claro factor de exclusión. Los resultados de este estudio ponen de manifiesto la necesidad de diseñar e implementar políticas públicas que garanticen la igualdad de oportunidades de acceso y adecuado uso de Internet de todos los niños, niñas y adolescentes, independientemente de los recursos económicos de sus familias y del lugar en el que vivan, evitando, de este modo, cualquier situación de exclusión derivada de imposibilidad de adaptación a la nueva realidad, así como de incrementar la formación en competencias digitales en la formación inicial y permanente del profesorado.

Moreover, the mere facts of having access to the Internet and of owning technological devices do not guarantee their optimal use, thus generating a “social divide” that is becoming a clear exclusion factor. The results of this study highlight the need to design and implement public policies that guarantee equal opportunities for Internet access and adequate use for all children and adolescents, regardless of their families’ economic resources or the place they live, thus avoiding any situation of exclusion resulting from the impossibility of adapting to this new reality. Also increasing training in digital skills in the initial and continuous training of teachers would be desirable.

Palabras clave: Alfabetización informacional, Brecha digital, Exclusión social, Internet, Tecnología de la Información

Keywords: Computer literacy, Digital divide, Social exclusion, Internet, Information technology

Introducción

Con la revolución tecnológica digital, muchos países han incorporado en su estructura productiva la creación y difusión del conocimiento como una fuente de oportunidades de crecimiento económico (Jordán, 2010; Montalvo-Coronel y Orozco-Santos, 2020), contando Internet con un papel fundamental. Para la UNESCO (2021), la cualidad más esencial de Internet es su “universalidad” en un sentido social, en la medida en la que esta herramienta está basada en los derechos humanos (y, por lo tanto, es libre), es abierta y accesible para todos, y cuenta con la participación de múltiples partes interesadas, lo cual queda resumido en el acrónimo “DAAM” (Derechos, Apertura, Accesibilidad, Múltiples partes interesadas) (p.4). No obstante, a pesar de que la conectividad cada vez está más generalizada, ciertos sectores de la población todavía no pueden acceder a las tecnologías de la información y comunicación (TIC) o, sobre todo, no cuentan con conocimientos sobre cómo utilizarlas, quedando al margen de sus beneficios y siendo víctimas de un aumento de la desigualdad (Anderson et al., 2022; Sunkel y

Trucco, 2010). Este fenómeno se ha denomina tradicionalmente como “brecha digital” y se sustenta en los análisis sobre la incidencia de las TIC en la estructura social y el mundo del trabajo (Olarte, 2017).

La brecha digital se relaciona cada vez en mayor medida con las habilidades necesarias para saber cómo usar internet, en lugar de, únicamente, con la posibilidad de acceso; por lo que se vincula con “dinámicas sociales de inclusión/exclusión y de participación social y con la necesidad de poner en práctica políticas de alfabetización digital” (Agustín y Clavero, 2009, p.148). En esta línea, Ragnedda y Muscher (2013) definen la brecha digital como el desigual acceso y utilización de tecnologías, incidiendo en el potencial de replicar las desigualdades sociales existentes, así como de crear nuevas formas de estratificación como consecuencia de la exclusión digital.

Por su parte, los resultados del estudio realizado por Rafalow (2014) respaldan el argumento de que el mero hecho de acceder a la tecnología no resulta suficiente para abordar las diferencias que se producen en las escuelas en función de factores socioeconómicos. Asimismo, otro elemento que afecta en esta desigualdad es el empleo diferenciado de los recursos tecnológicos por parte del profesorado en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula (Ferrada et al., 2021; Tarango et al, 2021) .

En la actualidad, a nivel global, se ha generado un escenario excepcional derivado de la crisis sanitaria causada por el COVID-19. Por ello, el propósito de este estudio consiste en analizar cómo el desigual acceso y uso de la tecnología puede ser un factor de exclusión social en la situación de cambios educativos que se están produciendo, delimitando conceptos básicos asociados a la brecha digital y analizando la cultura digital en el aula, así como realizando una aproximación a la situación del acceso y uso de las Tecnologías de Información y Comunicación en España; para lo cual se ha realizado un análisis exhaustivo de la literatura científica especializada en el tema y un acercamiento descriptivo a los últimos datos de la Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares (INE, 2020).

Marco teórico

De la brecha digital a la desigualdad digital

Brecha digital vs. desigualdad digital

Para entender el panorama actual, vinculado con el desarrollo de la sociedad de la información, resulta básico delimitar dos conceptos clave como son la denominada “brecha digital” y la “desigualdad digital” ya que, aunque ambos

términos se acuñaron para describir las diferencias que se producen debido a la Sociedad en Red, presentan matices particulares.

La OCDE (2001) aporta una definición integrada y global de ambos conceptos, refiriéndose a la brecha digital como la diferencia entre individuos, hogares, empresas y áreas geográficas que tienen niveles socioeconómicos desiguales con respecto a sus oportunidades para acceder a las TIC y al uso de Internet en la amplia variedad de actividades que ofrece. Sin embargo, a pesar de que en ocasiones ambos términos se empleen indistintamente para aludir a la forma adquieren las desigualdades en la sociedad de la información y la comunicación tras la revolución científico-tecnológica de finales del siglo XX, la brecha digital hace referencia al uso o no de Internet entre personas de diferente edad, nivel de estudios o género, mientras que las desigualdades digitales se centra en resaltar de las diferencias entre unas personas y otras en función de sus capacidades para obtener beneficios del uso de Internet (Robles y Torres-Albero, 2017).

Inicialmente, la literatura científica se centró en llevar a cabo estudios que analizaban, principalmente, el acceso o no a Internet en función del grupo social, la zona geográfica o el mayor o menor número de infraestructuras asociadas a la tecnología; y el concepto que solía emplearse para referirse a dicha diferencias entre aquellos ciudadanos podían o no usar Internet era el de “brecha digital” o “digital divide” (Van Dijk, 2006). No obstante, los investigadores no tardaron en darse cuenta de que el mero hecho de poder acceder a Internet o la tenencia de dispositivos tecnológicos no garantizaba el uso óptimo y efectivo de las utilidades y oportunidades que ofrece este servicio. Por el contrario, se estaba generando una “brecha social” que estaba convirtiéndose en un claro factor de exclusión social entre aquellos ciudadanos que utilizaban servicios de Internet que generaban ventajas individuales y aquellos que, aun siendo internautas, no se beneficiaban de dichas ventajas; por lo que comenzó a emplearse el término “desigualdad digital” para definir este fenómeno (Van Dijk, 2006). Así, la cuestión central pasó a ser el estudio sobre cómo el uso diferenciado del recurso de Internet y de los dispositivos tecnológicos (móvil, tableta, ordenador, etc.), y no tanto su acceso, cada vez más generalizado, contribuye a posicionar a los ciudadanos de modo distinto a nivel económico, social y cultural, al limitar su participación en ciertos servicios básicos.

En otras palabras, una sociedad en la que las tecnologías de la información y la comunicación se configuran como un recurso esencial puede acarrear el peligro de “exclusión digital” (Helsper, 2012) debido a que ciertos colectivos —generalmente personas con condiciones socio-económicas menos favorables— pueden sufrir “importantes desventajas en términos de participación social, política, económica o cultural” (Martínez-Cantos y Castaño, 2017, p.49), ya sea porque no tienen acceso a Internet o porque

dicho acceso sea escaso o condicionado, así como porque tengan una menor habilidad para su uso. En este punto, hay que subrayar la investigación realizada por Cecchini (2005), en la que se corrobora esta premisa manifestando que las personas con niveles educativos más elevados y con mayores ingresos económicos, realizan un mejor uso de las TIC, lo cual provoca un aumento de la desigualdad asociada a factores socioeconómicos, ampliando las diferencias en el reparto de riqueza entre “ricos” y “pobres” a causa de la “pobreza informacional” (Olarte, 2017). Así, los grupos en peor posición de partida no están en disposición de aprovechar las oportunidades que les ofrece el mundo globalizado y, además, el cumplimiento de sus derechos podría verse perjudicados por falta de conocimiento de la tecnología y sus aplicaciones.

Además, cabe destacar la escasez de estudios sobre inclusión digital que consideren aspectos que vayan más allá del acceso, ya que la mayoría de ellos se basan en el acercamiento de herramientas tecnológicas a personas que carecen de las mismas; obviando los aspectos sociales (Ramírez y Sepúlveda, 2018). En este punto, resulta fundamental resaltar la necesidad de la alfabetización digital de modo simultáneo a la proporción de recursos de las TIC para lograr la verdadera inclusión digital.

Alfabetización digital

La alfabetización digital se entiende como la capacidad de comprender y usar la información en múltiples formatos de una amplia variedad de fuentes, disponiendo del conjunto de habilidades sociocognitivas mediante las cuales se puede seleccionar, procesar y evaluar críticamente todos los datos obtenidos (Gilster, 1997, citado en Lankshear y Knobel, 2006). En este mismo sentido, García-Ávila (2017) define como rasgos fundamentales de la alfabetización digital que las personas estén capacitadas para identificar la calidad de un contenido (alfabetización informacional) y para desarrollar habilidades necesarias para el uso de las TIC (adaptabilidad), así como que apliquen ambas destrezas para los negocios, la educación y la vida cotidiana (ocupacionalmente).

Del mismo modo, Icaza-Álvarez et al. (2019) definen una persona como analfabeta digital cuando dispone de acceso limitado y/o un desarrollo deficiente o inexistente de las habilidades necesarias para interactuar en la red comunicativa que permite el uso de las TIC. Según Gértrudix et al. (2016), para contribuir a la reducción de este fenómeno se requiere fomentar la competencia de utilización crítica de la información que se encuentra disponible de forma libre (Open Data). Para ello, estos autores manifiestan que los ciudadanos deben tener acceso gratuito e ilimitado en el tiempo, así como ser capaces de emplear licencias abiertas den acceso a la información en Internet.

En consecuencia, la disposición de herramientas tecnológicas en los centros educativos, tal y como se ha producido en los últimos años con la introducción de pizarras digitales, ordenadores o tabletas, no garantiza la disminución de la brecha digital si esta medida no está unida al desarrollo de “habilidades intelectuales y socio-afectivas que permitan, al estudiante, explotar las fuentes de información que proporciona la web, así como utilizar eficientemente diversas herramientas tecnológicas” (García-Ávila, 2017, p.68). Desde esta perspectiva, Gros y Contreras (2006) establecen que para que una persona pueda ser considerada alfabetizada digitalmente debe ser capaz de: realizar juicios de valor informados acerca de los datos obtenidos en línea (pensamiento crítico), leer y comprender en un entorno de hipertexto dinámico y no secuencial, construir conocimiento fiable proveniente de diversas fuentes, gestionar el flujo de información mediante filtros, saber seleccionar fuentes, estar concienciado sobre posibilidad de contactar, debatir temas o pedir ayuda a otras personas, seguir un conjunto de pasos para resolver esa necesidad de información, valorar las herramientas del sistema como apoyo a los formatos tradicionales del contenido, así como ser precavido al juzgar la validez y exhaustividad del material accesible en la red.

De acuerdo con lo expresado, habitualmente se presupone que las personas de generaciones recientes que han crecido con los medios digitales presentes en su entorno disponen de conocimientos avanzados sobre las tecnologías de la información y la comunicación (Hargittai, 2017), pero se requiere de un mayor número de estudios empíricos que avalen dicha hipótesis

La cultura digital en el aula

El papel de la competencia digital en el sistema educativo

Si la alfabetización clásica conlleva enseñar a leer y a escribir, la alfabetización digital da lugar a la enseñanza de la competencia digital. Según las directrices del Parlamento Europeo, la competencia digital es una de las ocho competencias clave que cualquier joven debe haber desarrollado al finalizar la enseñanza obligatoria para poder incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida (Diario Oficial de la Unión Europea, 2016). Según este organismo, “la competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet” (p.15). Por tanto, los programas de formación desde los niveles iniciales de escolarización no pueden ser ajenos al desarrollo de la sociedad digital.

Esta definición se ha tomado como referencia en el sistema educativo español, de tal forma que en la legislación educativa vigente la competencia digital se vincula con el uso creativo, crítico y seguro de las TIC para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad, debiendo estar integrada en las áreas o materias de las propuestas curriculares (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa; Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato). En la misma línea se encuentran las consideraciones que realizan Gutiérrez-Martín y Tyner (2012), señalando que la alfabetización digital debe impartirse en la escolaridad obligatoria y ha de ser “crítica, dignificante y liberadora”, preparando al alumnado para la vida en la sociedad digital y no debiendo reducirse a la capacitación para usar un nuevo dispositivo (p.32).

Una de las principales investigaciones sobre competencia digital llevada a cabo por la Unión Europea ha sido el Proyecto DIGCOMP, desarrollado entre los años 2011 y 2016. Su misión era contribuir a su mejor comprensión y desarrollo, llegando a operativizarla en cinco áreas (Ferrari, 2013): información, comunicación, creación de contenido, seguridad y resolución de problemas, y se tomó como base en España para desarrollar el Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017), que surgió con el propósito de ofrecer una referencia descriptiva que pudiera servir con fines de formación y en procesos de evaluación y acreditación.

En este sentido, uno de los peligros de la enseñanza de competencias digitales consiste en su reducción a su dimensión más tecnológica e instrumental, resaltando conocimientos técnicos y procedimientos de manejo de las TIC, pero obviando actitudes y valores (Gutiérrez-Martín y Tyner, 2012). Por ello, la UNESCO (2019) propone tres niveles en la adquisición de la competencia digital de los estudiantes: un primer nivel de alfabetización digital, que conlleva mayor eficiencia en el manejo de las TIC; un segundo nivel de profundización en el conocimiento de los diferentes ámbitos disciplinares; y un tercer nivel de creación de conocimiento. Además, para poder evaluar la competencia digital del alumnado, se ha desarrollado el INCOTIC-ESO (González et al., 2012): un instrumento de autoevaluación que permite diagnosticar el punto de partida para que los docentes puedan planificar la enseñanza de la competencia digital.

Cambios en el paradigma educativo y uso de las TIC

La relativa novedad de las TIC y su constante evolución hacen que los términos que queremos precisar tengan diferentes definiciones y niveles según los autores de referencia. Por ejemplo, el e-learning (también llamado teleformación, educación virtual, enseñanza flexible o docencia en línea, entre otros), se define como la formación a distancia basada en la tecnología (Kumar Basat et al., 2018;

Rodenas et al., 2013) mediante la colaboración y el intercambio remoto (Comisión Europea, 2003) en el proceso de enseñanza-aprendizaje realizado un espacio o aula virtual (Area y Adell, 2009). Teniendo en cuenta las diferentes aportaciones, el e-learning puede definirse como un sistema de enseñanza y aprendizaje basado en la utilización de las TIC, que permite seguir las clases sin la restricción asociada al espacio, ni tampoco al tiempo, y cuyas características consisten en que proporciona una mayor autonomía para el estudiante, facilita el acceso a los recursos, favorece la comunicación y colaboración entre los que aprenden y los que enseñan, permite la autoevaluación y proporciona la oportunidad de generar contenido y experiencias de aprendizaje formal e informal.

Además, la mejora del rendimiento académico es una de las principales ventajas que obtiene el alumnado con el uso de las TIC en la escuela (Balanskat et al., 2006), especialmente en el alumnado más vulnerable (González-Vidal, 2021). Es más, en el estudio realizado por Colás et al., (2018) se señala su enorme potencial educativo debido a que el alumnado se encuentra más motivado, se impulsa su aprendizaje autónomo y se favorece un estilo docente más participativo. Por otra parte, en numerosas investigaciones se revela que el alumnado con mayor capacidad de autorregulación obtiene más éxito en el uso de las TIC (Gros, 2018; van Laer y Elen, 2017; Rowe y Rafferty, 2013).

Tal y como afirma Area (2010), las TIC están integradas en las escuelas españolas en sus diferentes versiones (ordenadores portátiles o de mesa, tabletas, pizarras digitales o proyectores teléfonos móviles), pero esto no supone per se un cambio en el estilo de enseñanza tradicional (Area, 2008; Coll, 2009); es más, con frecuencia se emplean como una herramienta que complementa su práctica habitual, sin modificar los métodos de enseñanza (Area et al., 2016; Comisión Europea, 2013). Así, los usos más frecuentes consisten en tareas administrativas, de comunicación con la familia y otros profesores y la preparación de tareas (Zhao et al., 2002).

En esta línea, la OCDE (2019) afirma que los sistemas de educación no están preparando suficientemente al estudiantado para desenvolverse en un futuro digital debido, principalmente, al error de asumir una alternativa rápida pero ineficaz como es la introducción de ordenadores portátiles y tabletas en el aula, pero sin asegurar la calidad docente óptima que garantice que el profesorado esté formado para utilizar la tecnología como modo de mejorar los entornos de aprendizaje y favorecer una enseñanza más individualizada. De igual forma, la ausencia de formación en el profesorado es una de las principales razones por el que la tecnología no se incorpora como un soporte básico de la docencia en el aula y no se consideran todas las potencialidades que tiene para el incremento de la motivación del alumnado y como facilitadora del aprendizaje (Mur, 2016).

Como apuntan Contador y Esteban (2020) o Gisbert et al. (2016), en las últimas décadas ha habido un cambio de paradigma en torno al rol del docente que ha obligado a cambiar su papel clásico, como única fuente de conocimiento con un papel de transmisor de la información, a un estilo más democrático, llegando a adquirir un papel de guía o mentor. También ha cambiado el rol del alumnado (Lugo, 2010), el cual, según la UNESCO (2013) tiene que formarse para profesiones que son aún desconocidas y, adquirir nuevas competencias, como son el desarrollo de habilidades en el manejo de la información, comunicación, resolución de problemas, pensamiento crítico, creatividad, innovación, autonomía, colaboración y trabajo en equipo entre otras.

En España, las competencias educativas están transferidas a las Comunidades Autónomas, por lo que son estas las que asumen el reto de regular las nuevas necesidades formativas tanto de los docentes como del alumnado. Tal y como se ha mencionado, el hecho de desarrollar la competencia digital en el sistema educativo requiere una correcta integración del uso de las TIC en las aulas, así como que los docentes tengan la formación necesaria en esa competencia.

Por todo ello, el objetivo principal de este trabajo consiste en analizar la situación actual y la evolución en el uso de las TIC y el acceso a Internet en España, prestando especial atención a la influencia de los factores que inciden en la brecha y la desigualdad digital y en la situación de los menores.

Los objetivos derivados del objetivo principal son, en primer lugar, conocer la evolución en el uso de las TIC y el equipamiento de las viviendas españolas. En segundo lugar, se persigue analizar la tenencia de ordenadores y de acceso a internet en función de los ingresos mensuales netos y del tipo de hábitat en el que se encuentren dichas viviendas. En tercer lugar, se pretende determinar los principales motivos por los que las viviendas carecen de acceso a internet. Por último, se busca analizar la influencia de los ingresos mensuales y del hábitat en el uso del ordenador y del internet por los menores de entre 10 y 15 años.

Metodología

Con el fin de alcanzar el objetivo propuesto, se realiza un acercamiento descriptivo a los datos de 2019 proporcionados por la Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares, desarrollada anualmente por el Instituto Nacional de Estadística (INE) siguiendo las recomendaciones de la Oficina de Estadística de la Unión Europea (EUROSTAT).

Esta encuesta se aplica a los hogares de todo el territorio español desde el año 2002 para conocer la evolución y el desarrollo en este ámbito en nuestro país, de modo que persigue obtener información comparable tanto a nivel internacional

como entre las diferentes Comunidades Autónomas en relación con el equipamiento de los hogares y el uso de Internet y otros servicios (INE, 2019).

Con objeto de obtener una visión global del comportamiento de las variables cualitativas o atributos considerados, se realiza un análisis descriptivo mediante el cálculo de las frecuencias de sus distribuciones para los años considerados.

Para algunas de las variables, este estudio descriptivo incluye el análisis de la evolución histórica de las series de datos; para ello, se han calculado las variaciones absolutas entre años consecutivos y las variaciones absolutas medias del periodo de estudio. Toda esta información se ilustra mediante representaciones gráficas, algunas de las cuales recogen información relativa a dos variables, reflejando su comportamiento conjunto.

Resultados

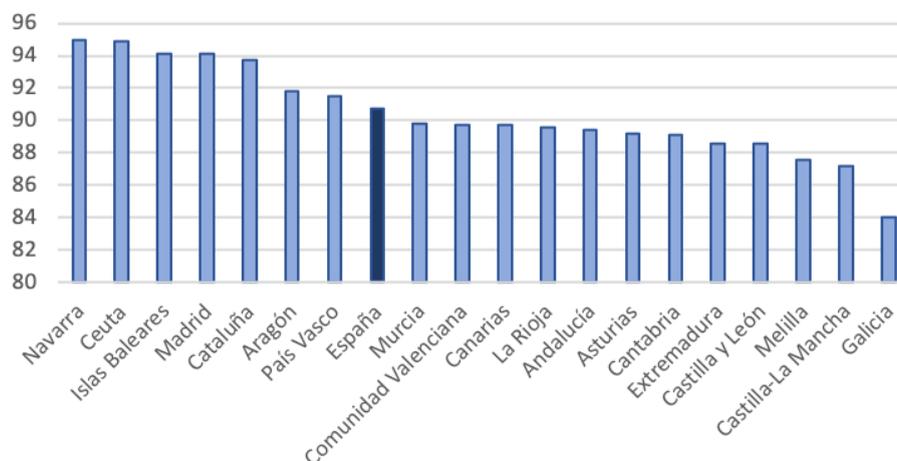
Utilización de las TIC y del equipamiento

En lo que respecta a la situación general de Internet y las TIC en España, en primer lugar, y pese a la existencia de diferencias en función de las regiones, el uso de Internet se encuentra notablemente extendido en nuestro país. En la Figura 1 se puede observar que el 90,7% de personas entre 16 y 75 años, indican que han empleado Internet en los tres meses anteriores a la realización de la encuesta. Aun así, merece la pena destacar los 11 puntos porcentuales de diferencia entre Navarra y Galicia, regiones con mayor y menor utilización de Internet, respectivamente.

Además, el porcentaje de habitantes que hacen uso de Internet a diario constituye el 77,6% de la población, habiéndose incrementado 5,5 puntos porcentuales en el último año (variación absoluta en todos los casos) y mostrando una tendencia creciente a lo largo del siglo, con un incremento medio anual de 4,1 puntos porcentuales (variación absoluta media en todos los casos). En este sentido, tal y como se observa en la Figura 2, el uso diario de Internet asciende notablemente a medida que lo hace el nivel de estudios.

Figura 1

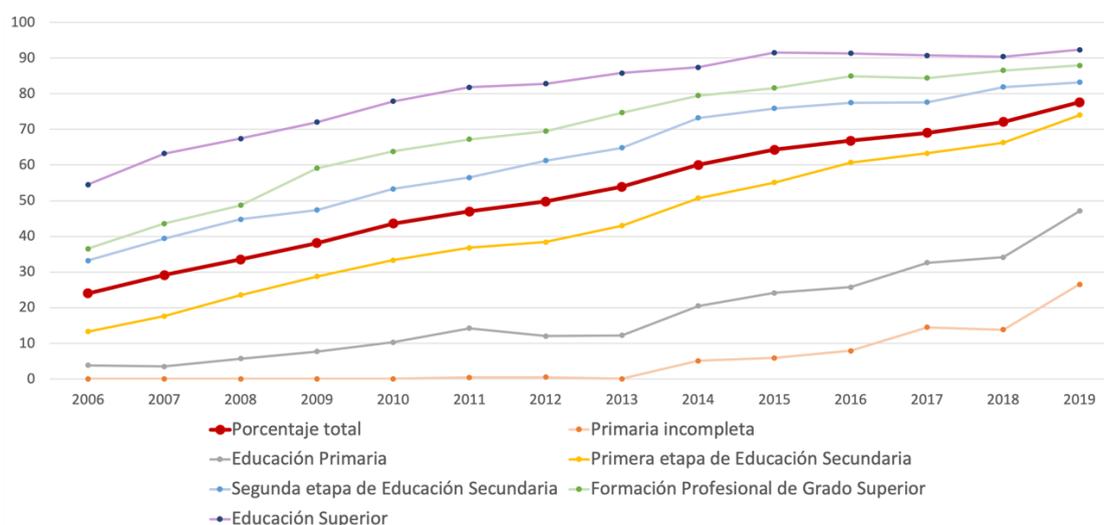
Porcentaje de uso de Internet por Comunidades Autónomas en el año 2019.



Fuente. Elaboración propia a partir del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2020).

Figura 2

Evolución del porcentaje de personas que usan Internet a diario en función del nivel de estudios entre los años 2006 y 2019.



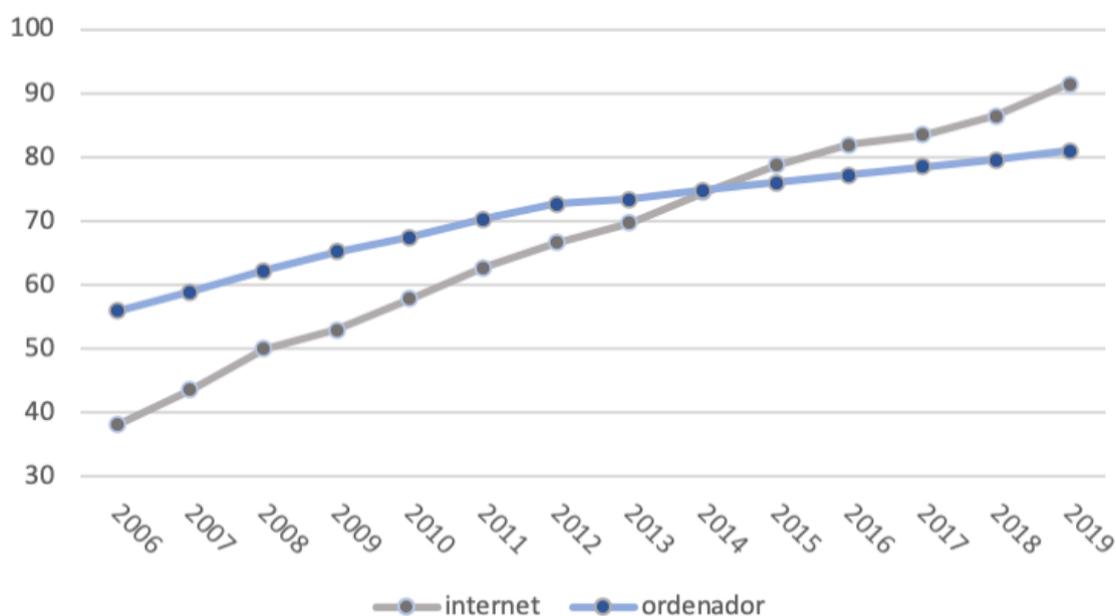
Fuente. Elaboración propia a partir del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2020).

Con respecto al papel de Internet en los hogares, la tendencia es también creciente, con un incremento medio anual de 4,1 puntos porcentuales, y de 5 puntos en el último año, de tal manera que el 91,4% de las viviendas cuentan con acceso a este servicio (Figura 3).

Por último, el número de hogares que disponen de algún tipo de ordenador, incluido tabletas, también ha aumentado ligeramente en el último año (1,4 puntos porcentuales frente al incremento medio anual de 1,9 puntos), principalmente a causa del ascenso del número de hogares con tableta. En cambio, a pesar de este incremento, el 19,1% de la población todavía no dispone de ningún tipo de ordenador en su domicilio habitual. Además, tal y como se observa en la Figura 3, las líneas que representan el porcentaje de hogares con Internet y ordenadores convergen en el año 2013, y vuelven a divergir a partir de ese año, dando lugar a una figura de “tijera”.

Figura 3

Evolución del porcentaje de hogares con acceso a Internet y con ordenador entre los años 2006 y 2019.



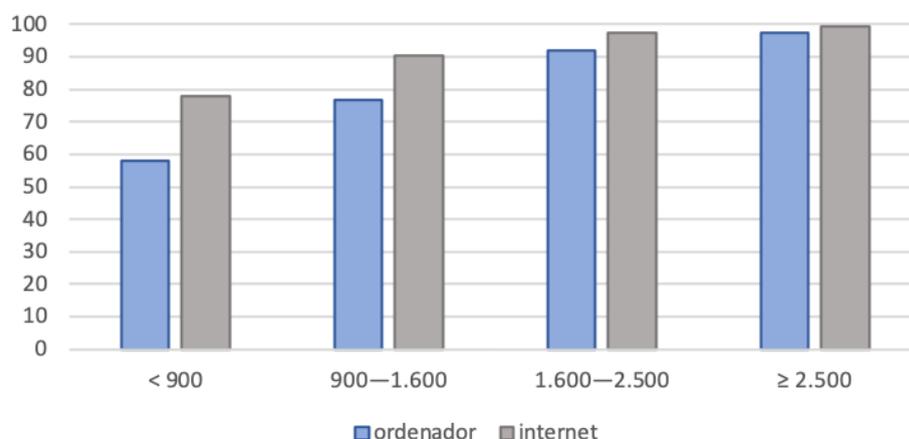
Fuente. Elaboración propia a partir del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2020).

Ordenadores y acceso a Internet en el hogar en función de los ingresos mensuales netos y del tipo de hábitat

A pesar del citado incremento del número de hogares que poseen tanto recursos TIC como Internet en el año 2019, existen diferencias notables en función de su situación socioeconómica (Figura 4). De este modo, prácticamente la totalidad de los hogares con ingresos netos totales iguales o superiores a 2500 euros cuenta con ordenadores e Internet en casa (97,4% y 99,2% respectivamente), mientras que estos porcentajes disminuyen sustancialmente a medida que lo hacen los ingresos mensuales. Así, el 41,9% de los hogares con ingresos inferiores a 900 euros no dispone de ordenador y el 22,1% no tiene Internet.

Figura 4

Porcentaje de hogares con ordenador e Internet en función de los ingresos netos en euros en el año 2019.



Fuente. Elaboración propia a partir del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2020).

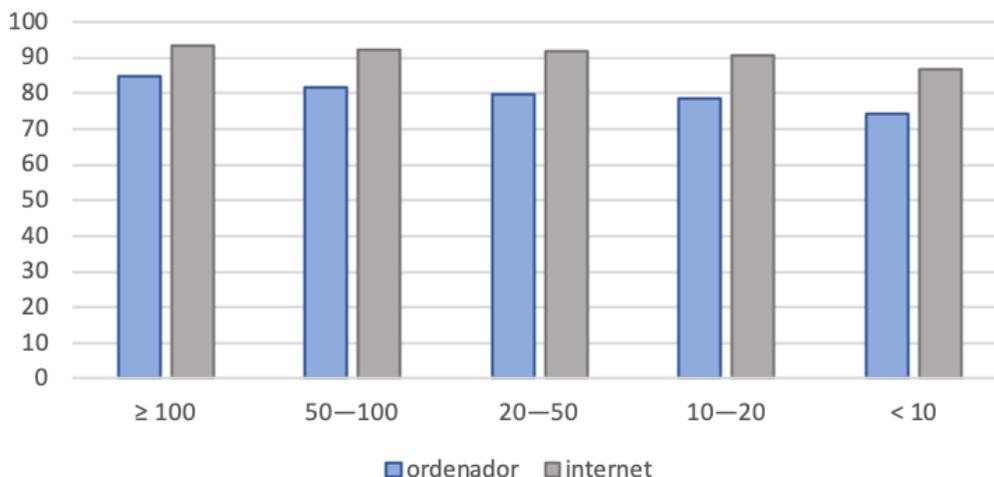
También se observa un comportamiento similar, aunque menos marcado, en función de la ubicación en núcleos urbanos de gran tamaño o zonas con un número escaso de habitantes. De este modo, el 84,8% de los hogares situados en capitales de provincia o en poblaciones con más de 100.000 habitantes cuentan con ordenador y el 93,5% tiene acceso a Internet; esta cifra se va reduciendo ligeramente a medida que disminuye el tamaño de la población de residencia. En cambio, en el caso de los núcleos con un número de habitantes comprendido entre 10.000 y 20.000, comienzan a observarse diferencias ligeramente más acuciadas (78,7% y 90,8%, respectivamente), las cuales se hacen más notables en aquellas poblaciones con menos de 10.000 habitantes, en los que la proporción de hogares con ordenador representa el 74,1% y donde el 86,8% tiene Internet en casa (Figura 5).

Motivos por los que las viviendas principales no disponen de acceso a Internet

Tal y como se ha mencionado previamente, el 8,6% de los hogares españoles no dispone de acceso a Internet. Entre las principales razones destacan el no necesitarlo (75,5%), la falta de competencias para utilizarlo (51,3%) o los elevados precios de los equipos (28%) y de la conexión (26,2%) (Figura 6).

Figura 5

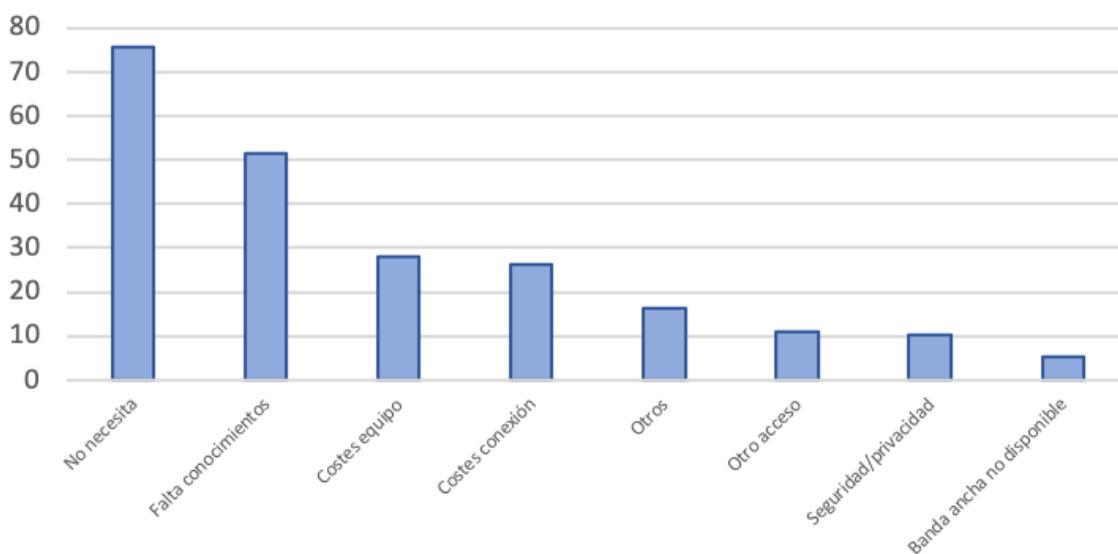
Porcentaje de hogares con ordenador e Internet en función del número de habitantes (en miles) en el año 2019.



Fuente. Elaboración propia a partir del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2020).

Figura 6

Motivos alegados (%) para no poseer Internet en el año 2019.



Fuente. Elaboración propia a partir del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2020).

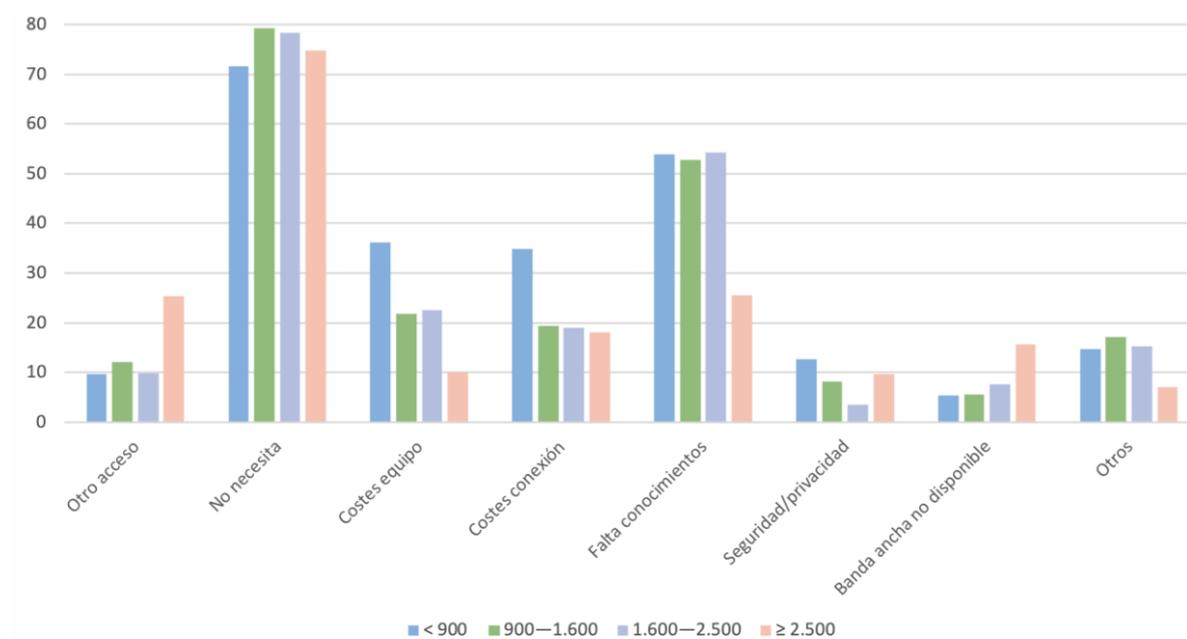
En este sentido, aunque el principal motivo alegado por los hogares que no disponen de este servicio es que no lo necesitan, esta percepción varía en función de los ingresos del hogar, situándose por debajo de la media en los hogares con los ingresos más extremos y por encima de ella en los hogares con ingresos medios (Figura 7).

En cuanto al segundo motivo más extendido, la falta de conocimientos para utilizar Internet, solamente se observan diferencias frente al resto en los hogares con ingresos superiores a 2500 euros. Así, los hogares situados en los tramos de ingresos inferiores a 2500 euros consideran que no tienen conocimientos para emplear Internet en alrededor del 50% de los casos, mientras que las viviendas con ingresos superiores a esta cifra solo indican este motivo en el 25,5% de ocasiones (Figura 7).

Por otro lado, parece existir una relación inversa entre el nivel de ingresos de los hogares y la percepción sobre el coste de los equipos, de modo que los hogares con ingresos inferiores a 900 euros que no cuentan con Internet por estos motivos constituyen el 36,1% y el 34,9% respectivamente, aquellos con ingresos entre 900 y 2500 euros tienen porcentajes que rondan el 20% y, por último, en los que los hogares con ingresos superiores a 2500 euros, este motivo se alega solo en el 10,1% de los casos en relación con los costes de los equipos y en el 18,1% con respecto al precio de Internet (Figura 7).

Figura 7

Motivos alegados (%) para no poseer Internet en función de los ingresos netos del hogar en euros en el año 2009.



Fuente: Elaboración propia a partir del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2020).

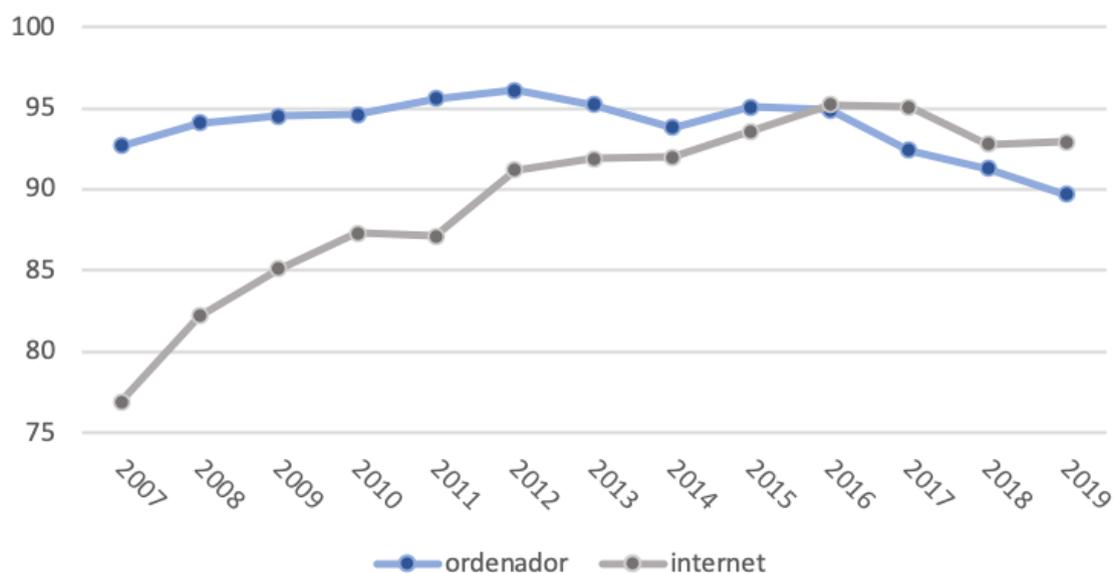
Por último, cabe señalar que, cuando se clasifican los hogares en función del tamaño del hábitat, no se observan diferencias reseñables entre los grupos de hogares en ninguno de los motivos alegados para no tener Internet, situándose todos grupos de hogares con valores cercanos a la media española.

Uso de ordenador e Internet por niños de 10 a 15 años en función de los ingresos mensuales y el hábitat

El uso de ordenadores e Internet entre los menores se encuentra cada vez más extendido, aumentando a medida que lo hace la edad. Pese a ello, aunque el 92,9% de la población de entre 10 y 15 años utiliza Internet, el porcentaje de menores españoles que hace uso del ordenador se sitúa ligeramente por debajo (89,7%). Además, se observa que el porcentaje de uso del ordenador se ha mantenido constante en los últimos años llegando, incluso, a descender ligeramente (con un incremento medio anual de -0,25 puntos porcentuales), mientras que el de Internet se ha incrementado (con un incremento medio anual de 1,7 puntos). Así, tal y como se observa en la Figura 8, las líneas que representan el uso de ambos tienden a converger, llegando a hacerlo en el año 2016, momento a partir del cual el uso del ordenador disminuye y el de Internet aumenta, dando lugar a una figura de “tijera”.

Figura 8

Evolución del porcentaje de hogares con ordenador entre los años 2007 y 2019.



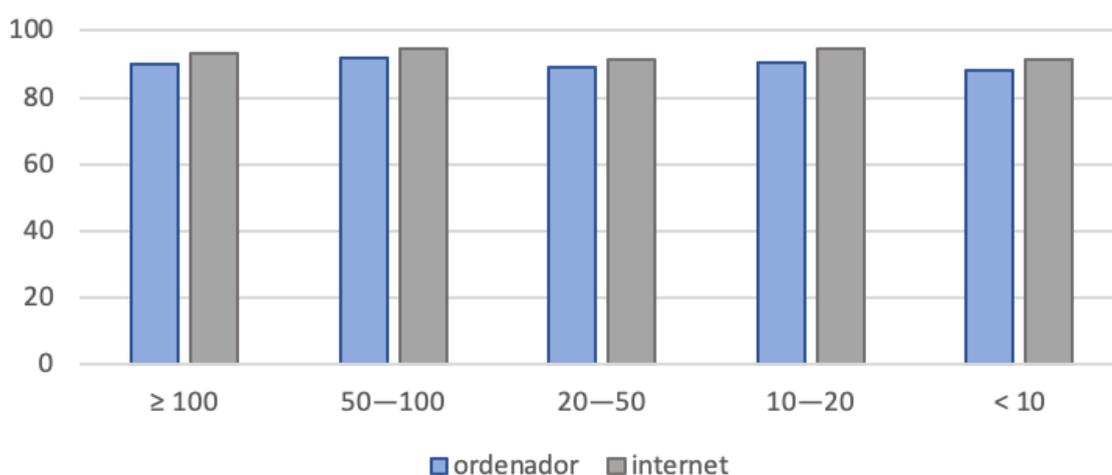
Fuente. Elaboración propia a partir del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2020).

En esta ocasión, tampoco parece existir relación entre el tamaño del hábitat y el uso de ordenadores e Internet por parte de los menores (Figura 9), siendo los ingresos mensuales los que vuelven a determinar el comportamiento de esta variable, de modo que aumenta notablemente a medida que lo hacen los ingresos netos mensuales del hogar, especialmente en relación con el uso del ordenador (Figura 10).

Así, según muestra la Figura 10, en el caso del ordenador, los porcentajes de uso se incrementan desde el 75,5% al 89,2%, 94,6% y 95% a medida que lo hacen los ingresos (Figura 10). Esta tendencia es similar en relación con el uso de Internet, con porcentajes del 89,6%, el 91,7%, el 96,2% y el 95,8%, respectivamente. En este sentido, es necesario destacar la gran diferencia existente entre los niños de los hogares mejor y peor posicionados económicamente que no utilizan ordenador, siendo del 5% y de 45,5% respectivamente.

Figura 9

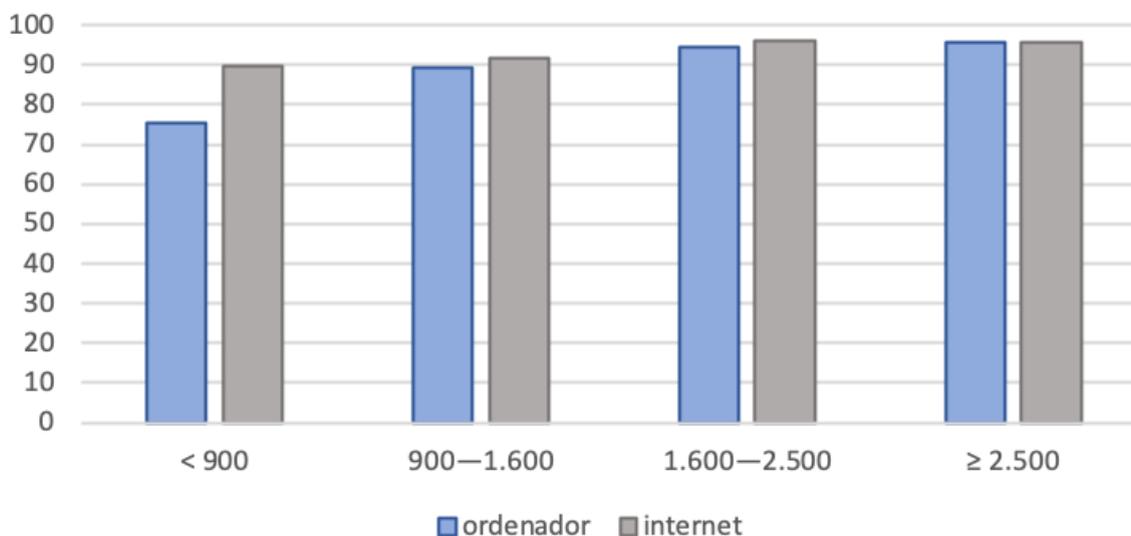
Porcentaje de niños de entre 10 y 15 años que usan ordenador e Internet en función de del número de habitantes (en miles) en el año 2019.



Fuente. Elaboración propia a partir del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2020).

Figura 10

Porcentaje de niños de entre 10 y 15 años que usan ordenador e Internet en función de los ingresos netos en euros en el año 2019.



Fuente. Elaboración propia a partir del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2020).

Conclusiones y Discusión

Aunque son escasos los registros oficiales existentes, todo parece indicar que, durante la crisis sanitaria derivada del COVID-19, el número de personas que necesitaron acceder a Internet diariamente desde su hogar, tanto para desempeñar su actividad laboral como para realizar su formación académica, se incrementó considerablemente. En este sentido, destacan los datos procedentes de UNICEF (2021), los cuales indican que, a nivel mundial, al menos 214 millones de estudiantes desde preescolar hasta secundaria han perdido tres cuartas partes del aprendizaje presencial establecido para sus etapas de escolarización. Además, en ocasiones, el uso de este servicio ha tenido que realizarse de manera simultánea por varias personas dentro de la misma vivienda.

Esta necesidad de conectividad contrasta con que el hecho de que el 8,6% de los hogares españoles no dispongan de conexión a Internet (INE, 2020). La falta de acceso a Internet se manifiesta diferencialmente en función del estatus socioeconómico de las familias y del tamaño de la población de residencia, siendo más notable la desventaja a medida que disminuyen los ingresos económicos de cada familia o el tamaño de la población en la que se ubica su vivienda.

Los datos muestran que, en el año 2019, la causa de la falta de conexión a Internet en los hogares se debía, principalmente, según los encuestados, a la ausencia de necesidad de este servicio, obviando el uso de todas las potencialidades de Internet en la vida diaria, y, por tanto, convirtiéndose en un factor de exclusión social. Sin embargo, como consecuencia de la pandemia del COVID-19, la sociedad se ha visto envuelta en un cambio repentino de modalidad de trabajo, tanto para los adultos como para los menores, requiriéndose el acceso a Internet y la disposición de recursos tecnológicos, así como un nivel mínimo de desarrollo de la competencia digital para poder llevar a cabo convenientemente sus tareas.

Además, es necesario subrayar que, aunque el elevado coste de los equipos y de la conexión a Internet no son los principales motivos de las familias para no disponer de este servicio (INE, 2020), la crisis económica derivada de la situación sanitaria podría conducir al agravamiento de esta situación, con un aumento considerable de la cifra de hogares con ingresos insuficientes para acceder a Internet. Este hecho podría provocar en ensanchamiento de la “brecha digital” como consecuencia de la falta de disponibilidad y del empleo ineficaz de los recursos digitales dentro del hogar que den respuesta a las necesidades de todos sus miembros, y, con ello, incrementar la “brecha social”, es decir, las desigualdades entre determinados grupos (siempre en detrimento de los menos favorecidos socioeconómicamente). En esta misma línea apunta Cabrera (2020), cuando señala que el “modelo educativo telemático incrementa la desigualdad de oportunidades educativas” (p.114) y amplía las dificultades de inclusión de todo el alumnado (Castro, Marín, y Sáiz, 2019).

En este contexto, es especialmente importante considerar los cambios que se están produciendo en la educación de los menores. Tanto la comunidad educativa como los propios estudiantes y las familias deben adaptarse a esta nueva situación para garantizar el desarrollo personal adecuado del alumnado y su posterior acceso al mercado laboral. Tal y como muestran Suárez Lantarón y García-Perales (2021), la prensa ha incrementado la visibilidad del desequilibrio social en relación con la exclusión de una sociedad tecnológica por las dificultades para el acceso a la modalidad online, debidas principalmente al acceso a Internet por parte de los contextos socioeconómicos más vulnerables.

Los resultados de dicho estudio muestran que la prensa aborda el desequilibrio y desigualdad social respecto al acceso a la información y las dificultades consecuentes para acceder a la modalidad online, observándose un claro interés por la brecha digital, principalmente de acceso a internet, como una más de las dificultades en entornos socioeconómicos vulnerables para acceder a la educación en igualdad de condiciones. Como conclusión cabe destacar que la pandemia, a través de la prensa generalista, ha incrementado la visibilidad de una situación ya existente: la desigualdad digital. Una desigualdad que favorece la exclusión en una sociedad que se muestra eminentemente tecnológica.

En la misma línea que Gutiérrez-Provecho et al., (2021), se pone de manifiesto la necesidad de reflexionar sobre el nivel de conocimiento real respecto a las destrezas relacionadas con la competencia digital que se presupone que el alumnado tiene adquiridas, puesto que podría haberse sobrevalorado la capacidad de los nativos digitales con respecto a las herramientas informáticas. Es decir, que se debe tener en consideración no solo la disposición de los recursos tecnológicos o el uso de redes sociales, sino también el grado de desarrollo de las competencias asociadas a su uso y utilidad para el aprendizaje escolar. A modo de ejemplo, es posible que, en una gran parte de los casos, puedan ser capaces de crear un usuario y participar en las redes sociales populares (como Instagram y TikTok) pero que, en cambio, no entiendan la configuración de privacidad ni sean conscientes de los muchos de los riesgos asociados a las mismas. Del mismo modo, pueden conocer el buscador “Google” pero, sin embargo, desconocer como emplearlo de modo óptimo realizando búsquedas de palabras exactas. Es posible que no dominen el manejo de determinadas herramientas de procesadores de texto, ni de programas para presentar sus trabajos escolares (como Power Point, Prezy o Padlet) o desconozcan cómo crear PDFs o editar vídeos, entre otras de las habilidades que en este momento se precisa que dispongan los estudiantes para poder llevar a cabo las tareas encomendadas por el profesorado. Esta realidad se ha puesto de manifiesto durante este periodo, por lo que no es posible garantizar un modelo de enseñanza-aprendizaje online igualitario. Esto coincide con los datos aportados por el estudio de Rodicio-García et al. (2020) realizado en alumnado español, en los que se pone de manifiesto que la mayoría del alumnado cuenta con móvil, ordenador portátil o tableta, con acceso a internet; pero el 15% considera no tener las habilidades tecnológicas necesarias para afrontar una enseñanza con un gran componente virtual.

Por todo ello, resulta imprescindible el diseño y la implementación de políticas públicas que garanticen la igualdad de oportunidades de acceso y uso de Internet por parte de todos los niños, niñas y adolescentes, independientemente de los recursos económicos de su familia y del lugar en el que vivan, evitando, de este modo, cualquier situación de exclusión derivada de imposibilidad de adaptación a la nueva realidad educativa, en la que las herramientas tecnológicas se empelan de modo cotidiano tanto en las aulas como en el día a día.

Además, sumado a la garantía de conectividad, resulta necesario que desde las escuelas se trabaje eficientemente para convertir la competencia digital de todo el alumnado en una realidad. Por tanto, este nuevo escenario educativo hace visible la necesidad del incremento de la formación en competencias digitales en la formación inicial y permanente del profesorado, como también apuntan distintos autores (Gómez Jiménez et al., 2020; Viñoles-Cosentino et al., 2021), para adoptar un nuevo rol y cambio metodológico en el que la competencia

Referencias

- Agustín, M.C. y Clavero, M. (2009). Indicadores sociales de inclusión digital: brecha y participación ciudadana. En F. Galindo (coord.), *Derecho, gobernanza y tecnologías de la información en la sociedad del conocimiento* (pp. 143-165). Universidad de Zaragoza.
- Anderson, L., Martínez, G., y Londoño, D. (2022). COVID-19: Las TIC y la ruptura del velo de la desigualdad social en la Educación. *Revista de Investigaciones de la Universidad Le Cordon Bleu*, 9(1), 117-124.
- Area, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la escuela*, 64, 5-17. <https://doi.org/10.12795/IE.2008.i64.01>
- Area, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 352, 77-98.
- Area, M. y Adell, J. (2009). eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord), *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 391-424). Akal. <https://doi.org/10.3916/C47-2016-08>
- Area, M., Hernández, V. M., y Sosa, J. J. (2016). Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 47(24), 79-87. <https://doi.org/10.3916/C47-2016-08>

- Balanskat, A., Blamire, R. y Kefala, S. (2006). *The ICT Impact Report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. European Schoolnet, European Comission.
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 114-139. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>.
- Castro Rodríguez, M., Marín Suelves, D., y Sáiz, H. (2019). Competencia digital e inclusión educativa. Visiones de profesorado, alumnado y familias. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, 19(61), 1-37. <https://doi.org/10.6018/red/61/06>
- Cecchini, S. (2005). *Oportunidades digitales, equidad y pobreza en América Latina: ¿Qué podemos aprender de la evidencia empírica?*. CEPAL.
- Colás, M. P., de Pablos, J., y Ballesta, J. (2018). Incidencia de las TIC en la enseñanza en el sistema educativo español: una revisión de la investigación. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, 18(56). <https://doi.org/10.6018/red/56/2>
- Coll, C. (2009). Aprender y enseñar con las TIC. Expectativas, realidad y potencialidades. En R. Carneiro, J. C. Toscano y T. Díaz (Eds.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 113-126). Fundación Santillana.
- Comisión Europea (2003). *Better e-learning for Europe*. Comisión Europea.
- Comisión Europea (2013). *Encuesta Europea a Centros Escolares: las TIC en Educación. Una visión comparativa del acceso, uso y actitudes hacia la tecnología en los centros escolares europeos*. European Schoolnet and University of Liège.
- Contador, Y. G., y Esteban, P. G. (2020). El rol docente en la sociedad digital. *Digital Education Review*, (38), 1-22. <https://doi.org/10.1344/der.2020.38.1-22>
- Diario Oficial de la Unión Europea. (20016). *Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*.
- Ferrada-Bustamante, V., González-Oro, N., Ibarra-Caroca, M., Ried-Donaire, A., Vergara-Correa, D., y Castillo-Retamal, F. (2021). Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19. *Revista saberes educativos*, (6), 144-168. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60715>
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP. A framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- García-Ávila, S. (2017). Alfabetización Digital. *Razón y Palabra*, 21(3), 66-81.
- Gértrudix, F., Gálvez, M.C., De la Cuesta, E.S. y Durán, J. F. (2016). Alfabetización digital, competencias mediáticas y Open Data. *RELATEC, Revista latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(2), 113-121. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.2.113>
- Gisbert, M., González, J., y Esteve, F. M. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Revista Interuniversitaria De Investigación En Tecnología Educativa*, 0, 74-83. <https://doi.org/10.6018/riite2016/257631>
- Gómez- Jiménez, Ó., Torres, J. R., y Cruz, P. C. (2020). La competencia digital del profesorado y la atención a la diversidad durante la COVID-19.: Estudio de caso. *Revista de Comunicación y Salud: RCyS*, 10(2), 483-502. [https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10\(2\).483-502](https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10(2).483-502)
- González, J., Espuny, C., de Cid, M. J., y Gisbert, M. (2012). INCOTIC-ESO. Cómo autoevaluar y diagnosticar la competencia digital en la Escuela 2.0. *Revista De Investigación Educativa*, 30(2), 287-302. <https://doi.org/10.6018/rie.30.2.117941>
- González-Vidal, I. M. (2021). Influencia de las TIC en el rendimiento escolar de estudiantes vulnerables. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 351-365. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27960>
- Gros, B. (2018). La evolución del e-learning: del aula virtual a la red. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 96-82. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20577>
- Gros, B. y Contreras, D. (2006). La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas, *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 103-125. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie42a06.pdf>
- Gutiérrez-Martín, A., y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 19(38), 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Hargittai, E. (2017). ¿Nativos digitales, o naifs digitales? Variación en las competencias y usos de Internet entre los miembros de la “generación Net”. *Panorama Social*, 25, 83-98.
- Helsper, E. J. (2012). A Corresponding Fields Model for the Links Between Social and Digital Exclusion. *Communication Theory*, 22(4), 403-426. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2012.01416.x>

- Icaza-Álvarez, D. O., Campoverde-Jiménez, G. E., Verdugo-Ormaza, D. E. y Arias-Reyes, P. D. (2019). El analfabetismo tecnológico o digital. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 4(2), 393-406. <https://doi.org/10.23857/pc.v4i2.922>
- INE (2020). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares*. INE. <https://bit.ly/3yHMWrf>
- INE (2019). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares 2019 (TIC-H'19). Informe metodológico*. INE.
- INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Jordán, V. (2010). Banda ancha: la nueva brecha digital. En V. Jordán, H. Galperin, y W. Peres (coords.). *Acelerando la revolución digital: banda ancha para América Latina y el Caribe* (pp.85-120). CEPAL.
- Kumar Basak, S., Wotto, M., y Belanger, P. (2018). E-learning, M-learning and D-learning: Conceptual definition and comparative analysis. *E-learning and Digital Media*, 15(4), 191-216. <https://doi.org/10.1177/2042753018785180>
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2006). Digital Literacy and Digital Literacies: Policy, Pedagogy and Research Considerations for Education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(1), 12-24. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2006-01-03>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE-A-2013-12886). BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Lugo, M. T. (2010). Las políticas TIC en la educación de América Latina. Tendencias y experiencias. *Revista Fuentes*, 10, 52-68.
- Martínez-Cantos, J.L. y Castaño, C. (2017). La brecha digital de género y la escasez de mujeres en las profesiones TIC. *Panorama Social*, 25, 49-65.
- Montalvo-Coronel, L. F., y Orozco-Santos, C. H. (2020). Disrupción digital en tiempos de pandemia efectos en el mercado tecnológico en la provincia de Manabí-Ecuador. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 5(8), 353-375. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i8.1592>
- Mur, L. (2016). La nueva brecha digital. El futuro de las nuevas tecnologías en Primaria desde la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 301-313. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.2.189561>
- OCDE (2001). *Understanding the digital divide*. OECD.

- OCDE (2019). *Estrategias de competencias de la OCDE 2019, Competencias para construir un mundo mejor*. Fundación Santillana. <https://doi.org/10.1787/e3527cfb-es>
- Olarte, S. (2017). Brecha digital, pobreza y exclusión social. *Temas laborales*, 138, 285-313.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. (BOE-A-2015-738). BOE núm. 25, de 29 de enero de 2015.
- Rafalow, M. (2014). The Digital Divide in Classroom Technology Use: A Comparison of Three Schools. *International Journal of Sociology of Education*, 3(1), 67-100.
- Ragnedda, M y Muschert, G. W. (2013). *The Digital Divide The internet and social inequality in international perspective*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203069769>
- Ramírez, L. A. y Sepúlveda, J. J. (2018). Brecha digital e inclusión digital: fenómenos socio-tecnológicos. *Revista EIA*, 15(30), 89-97. <https://doi.org/10.24050/reia.v15i30.1152>
- Robles, J. y Torres-Alvero, C. (2012). Digital Divide and the Information and Communication Society in Spain. *Sociologija i prostor*, 50(3), 291-307. <https://doi.org/10.5673/sip.50.3.1>
- Rodenes, M., Salvador, R., y Rodríguez, G. I. (2013). E-learning: características y evaluación. *Ensayos de economía*, 23(43), 143-159.
- Rodicio-García, M. L., Ríos-de Deus, M. P., Mosquera-González, M. J., y Penado Abilleira, M. (2020). La brecha digital en estudiantes españoles ante la Crisis de la Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 103-125. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.006>
- Rowe, F. A., y Rafferty, J. A. (2013). Instructional design interventions for supporting self-regulated learning: enhancing academic outcomes in postsecondary e-learning environments. *Journal of Online Learning and Teaching*, 9(4), 590-610.
- Suárez Lantarón, B., y García-Perales, N. . (2021). Covid-19: La brecha (digital) educativa a través de la prensa . *RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (11), 53–68. <https://doi.org/10.6018/riite.475881>

- Sunkel, G. y Trucco, D. (2010). *Nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la educación en América Latina: riesgos y oportunidades*. CEPAL.
- Tarango, J., García-Prieto, V., y González Quiñones, F. (2021). Brecha digital en didáctica de docentes de educación básica: caso escuelas públicas en la ciudad de Chihuahua (México). *Obra digital: revista de comunicación*, 21, 51-68. <https://doi.org/10.25029/od.2021.318.21>
- UNESCO (2013). *Universalidad de Internet: un medio para crear sociedades del conocimiento y la agenda de desarrollo sostenible después de 2015*. Documento de debate.
- UNESCO (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. Versión3. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *El aporte de la inteligencia artificial y las TIC avanzadas a las sociedades del conocimiento: una perspectiva de derechos, apertura, acceso y múltiples actores*. UNESCO Publishing.
- UNICEF (2021). *Covid-19 and school closures. One year of education disruption*. UNICEF.
- Van Dijk, J. A. G. M. (2006). Digital divide research, achievements and shortcomings. *Poetics*, 34, 221–235. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2006.05.004>
- Van Laer, S., y Elen, J. (2017). In search of attributes that support self-regulation in blended learning environments. *Education and Information Technologies*, 22(4), 1395-1454. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9505-x>
- Viñoles-Cosentino, V., Esteve-Mon, F. M., Llopis-Nebot, M. A., y Adell-Segura, J. (2021). Validación de una plataforma de evaluación formativa de la competencia digital docente en tiempos de Covid-19. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), (versión preprint). <http://doi.org/10.5944/ried.24.2.29102>
- Zhao, Y., Pugh, K., Sheldon, S., y Byers, J. (2002). Conditions for classroom technology innovations. *Teachers College Record*, 104(3), 482–515. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00170>



Aspectos clave de la profesionalización docente. Una revisión bibliográfica

Key issues of teacher professionalization. A bibliographic review

Recibido: 06/06/2022 | Revisado: 13/06/2022 | Aceptado: 19/09/2022 |
Online first: 11/11/2022 | Publicado: 04/01/2023



María Matarranz

Universidad Autónoma de Madrid (España)

maria.matarranz@uam.es

<https://orcid.org/0000-0002-7587-5181>

Resumen: La profesionalización docente es un aspecto de la esfera educativa que, en los últimos años, ha ganado un fuerte protagonismo, de hecho, recientemente se ha incluido la profesión docente como un asunto de análisis y reflexión en la agenda política española. El objetivo de este trabajo es realizar una revisión de la literatura académica sobre la profesionalización docente, para ello se ha realizado una búsqueda en las bases de datos de Web of Science y Scopus. La búsqueda inicial mostró un total de 556 artículos, tras aplicar los criterios de exclusión correspondientes, se han obtenido 33 artículos académicos que se han analizado en profundidad. Los resultados muestran un incremento en la producción científica sobre profesionalización docente, esto subraya la relevancia del tema en la actualidad. Además, se detectan lineamientos en los trabajos revisados en torno a cuatro temáticas principales: trabajos que profundizan en las cuestiones teóricas sobre la profesión docente, así como trabajos que consideran como ejes fundamentales la formación continua, la evaluación del profesorado y la práctica docente. También se han encontrado temas transversales, tales

Abstract: Teacher professionalization, in recent years, has gained a strong prominence in the educational context, in fact, the teaching profession has recently been included as a matter of analysis and reflection on the Spanish political agenda. The aim of this research is to present a systematic review of the academic literature on teacher professionalization, for which a search has been carried out in the Web of Science and Scopus databases. The initial search reveals a total of 556 articles, after applying the corresponding exclusion criteria, 33 academic articles have been obtained and analyzed in depth. The results reveal an increase in scientific production on teacher professionalization, this supports the relevance of the topic in the present. In addition, guidelines are detected in the reviewed works around four main themes: works that delve into the theoretical questions about teaching profession, as well as works that consider key elements teacher training, teacher evaluation and teaching practice. Cross-cutting issues such as teaching skills, quality and improvement of education or Information and Communication Technologies have also been identified. These thematic guidelines allow us to

como las competencias docentes, la calidad y mejora de la educación o las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Estos lineamientos temáticos nos permitirán identificar, analizar y reflexionar sobre los aspectos clave de la profesionalización docente en España.

recognize, analyze and reflect on the key aspects of teacher professionalization in Spain

Palabras Clave: educación, profesionalización docente, desarrollo profesional docente, profesorado, revisión bibliográfica.

Keywords: education, teacher professionalization, teaching profession, teacher professional development, teachers, bibliographic review.

Introducción

La figura del docente en la actualidad está sometida a un exhaustivo análisis que no es casual. En los últimos tiempos hemos sido testigos de una creciente preocupación política por las cuestiones educativas y, dentro de ellas, se ha prestado especial atención al profesorado, ejemplo de ello es el debate sobre el MIR docente (Bolívar, 2012; Egido Gálvez, 2021; López Rupérez, 2021; López Rupérez, 2015; Santos Guerra, 2020) que supondría la reformulación del modelo de acceso e iniciación a la docencia en el contexto español, o la trascendencia que ha tomado en la agenda política nacional y supranacional el desarrollo profesional docente (Valle & Manso, 2017; Valle & Matarranz 2019; Vélaz de Medrano & Vaillant, 2021).

El profesorado es, también, uno de los elementos fundamentales para organizaciones internacionales que abordan cuestiones educativas, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) puso en marcha en el año 2009 el programa Teaching and Learning International Survey (TALIS por sus siglas en inglés) que tiene entre sus objetivos examinar los factores que inciden en la profesionalidad docente, entre los que se encuentran el conocimiento, las competencias, las oportunidades profesionales, la cultura colaborativa, la responsabilidad, la autonomía y el prestigio percibido de la profesión (OCDE, 2019). Por su parte Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, perteneciente a la Unión Europea ha publicado recientemente un informe titulado “El profesorado en Europa: Carreras, desarrollo y bienestar” (EACEA, 2021) en el que se aborda, entre otras cuestiones, la importancia y las condiciones del desarrollo profesional docente.

La profesionalización docente es un aspecto determinante en la configuración de la identidad del profesorado. Este concepto no es nuevo, de hecho, autores como Gimeno Sacristán (1989) o Rudduck (1991) ya abordaron esta cuestión refiriéndose a ella como una materia compleja que debe ser abordada desde una perspectiva multifactorial. Más recientemente, Molina-Pérez et al. (2021) afirman que los docentes participan activamente en el proceso de desarrollo profesional, en tanto que no son sujetos pasivos y, ante las demandas políticas, negocian, interpretan, contextualizan e, incluso, pueden resistir a los requerimientos normativos aportando sus propios valores, ideas y concepciones educativas (p.5).

Este trabajo se enmarca en el contexto de un proyecto de investigación más amplio enfocado en comprender el proceso de configuración del profesorado de las etapas de educación infantil, primaria y secundaria, su proceso de profesionalización dentro del sistema de educación español y sus condiciones para su desarrollo profesional. En esta propuesta, se realizará una revisión de los conceptos fundamentales sobre la profesionalización docente en la actualidad, a fin de acotar su significado e identificar cuáles son los elementos que intervienen en ella condicionándola o ejerciendo algún tipo de influencia.

Este artículo, por tanto, se plantea dos objetivos específicos: (1) Recabar y clasificar bibliografía relevante y actual que aborde la profesionalización docente y (2) analizar la bibliografía localizada e identificar los elementos determinantes del desarrollo profesional docente.

Estos dos objetivos son complementarios: la búsqueda y localización de publicaciones sobre la profesionalización docente nos permitirá generar una base documental a partir de la cual se podrá realizar el análisis a fin de conocer tanto el estado de la cuestión actualizado, así como detectar los lineamientos sobre cuáles son los elementos de mayor trascendencia en el desarrollo profesional del profesorado en España.

Para ello se utilizarán fuentes secundarias. El método para realizar una revisión sistemática de la literatura consistirá en (1) realizar una búsqueda académica en la Web of Science (WoS) y en Scopus (2) identificar artículos asociados a la profesionalización docente entre los años 2011 y 2021, (3) leer y estudiar los artículos que hayan sido seleccionados siguiendo unos parámetros de búsqueda previamente establecidos

Metodología

Metodológicamente se trata de un estudio de revisión bibliográfica considerando este como un estudio detallado y selectivo que integra las publicaciones académicas bajo una perspectiva de conjunto y cuya finalidad es, como ya se indicó, detectar los lineamientos que hay en la producción académica reciente en torno a la conceptualización de profesionalización docente y los aspectos que la configuran.

Para ello, el estudio que se presenta realizó una búsqueda de bibliografía académica reciente en las bases de datos de Scopus y Web of Science (WoS) sobre la profesionalización docente. Para realizar la consulta se consideró el tema, el año de publicación y el país de contexto. Por tanto, los criterios establecidos para la selección de publicaciones académicas fueron: la delimitación de las palabras clave “profesionalización docente”, “desarrollo profesional docente” “profesión docente” y “formación docente”; la delimitación temporal fijada para los últimos diez años, esto es, los años comprendidos entre 2011 y 2021, y España como país de contexto.

La búsqueda inicial reveló un total de 556 artículos en español, algunos de ellos duplicados por encontrarse en ambas bases de datos y, tras su eliminación, se obtuvieron 523 artículos publicados entre los años 2011 y 2021. Posteriormente, la búsqueda se centró y únicamente se seleccionaron aquellos artículos que se alineaban específicamente con los objetivos de investigación sobre profesionalización docente para la etapa de infantil, primaria y secundaria en el contexto español. Tras este filtrado 33 artículos han constituido la base para el análisis.

Para la realización del estudio se ha utilizado la herramienta de análisis cualitativo ATLAS.ti. Una vez recogida la documentación y realizada una primera revisión de los artículos, se ha elaborado el Libro de Familias, el cual nos servirá de base para realizar la codificación de los documentos. El libro de Familias establece un subconjunto de códigos que permitirán realizar el análisis clasificando los documentos. Codificar, en términos prácticos, se refiere al proceso de asignación de categorías, conceptos o códigos a segmentos de información que son de interés para los objetivos de la investigación.

En la Tabla 1 se muestra el Libro de Familias elaborado para el estudio y análisis de los textos:

Tabla 1.*Libro de Familias de la Profesionalidad Docente*

Familias	Códigos
Año de publicación	2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021.
Etapas educativas	Educación Primaria Obligatoria, Educación Secundaria Obligatoria.
Temas	Revisión del estado de la cuestión, Formación del profesorado, Evaluación del profesorado, Práctica docente, Competencias docentes, Calidad y mejora educativa, TIC.

Fuente: Elaboración propia.

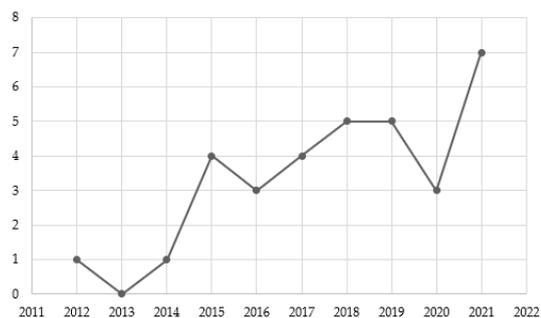
Como vemos en la Tabla 1 se han contemplado tres familias y varios códigos dentro de cada una de ellas. La primera familia la constituye el año de publicación de los trabajos, siendo los códigos cada uno de los años transcurridos entre 2011 y 2021. La segunda familia es la etapa educativa en la que se centran los artículos y sus códigos son Educación Primaria Obligatoria (EPO) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO), estas etapas educativas en España, tal y como su mismo nombre indica, son obligatorias, se corresponden con los niveles CINE 1, 2 y 3 (UNESCO, 2011), y abarcan desde los 6 hasta los 16 años. La tercera y última familia contiene los temas centrales de la profesionalidad docente que se han identificado en los trabajos revisados, los códigos que contiene, tal y como cabe esperar, constituyen las principales líneas temáticas derivadas de los artículos revisados

Resultados y discusión

Los resultados de la búsqueda en la Web of Science (WoS) y en Scopus, mostraron un elevado número de publicaciones sobre la temática objeto de nuestra investigación, de las cuales, tal y como ya se ha indicado, 33 han configurado la base documental de este estudio. Estas 33 publicaciones, que exploran diferentes aspectos de la profesionalidad docente, han sido evaluadas mediante revisión por pares. Específicamente, localizamos el 14% a través de Web of Science y el 86% a través de Scopus, todas ellas de acceso abierto. Como se puede observar en la Figura 1, se han producido varios momentos en los que se ha avanzado en el estudio de la profesionalidad docente, de manera más visible en el año 2015, en los años 2018-2019 y en 2021. Estos tres momentos muestran un crecimiento de las publicaciones, siendo el más significativo 2021, que, como se puede ver en la Figura 1, muestra una tendencia creciente en la actualidad.

Figura 1.

Evolución de la investigación sobre profesionalidad docente 2011-2021.



Fuente. Elaboración propia con datos de la recolección de datos.

Momento coincidente con dos factores de enorme relevancia para la profesión docente: la crisis sanitaria producida por el COVID-19 que ha impactado de manera determinante a nivel mundial y que ha puesto al colectivo de profesores de todas las etapas educativas a prueba obligándolo a adaptar su docencia presencial a entornos online (Trust & Whalen, 2020; Usher et al., 2021) y la implantación de un nuevo marco legislativo de educación en España con el compromiso del gobierno por modernizar la formación inicial y permanente del profesorado, el acceso a la profesión y el desarrollo profesional docente (LOMLOE, 2020).

La profesionalización docente se ha abordado principalmente en revistas especializadas como la Revista de Currículum y Formación del Profesorado (8 artículos), la Revista de Educación (4 artículos), Revista Complutense de Educación (2 artículos), Revista de Educación a Distancia (2 artículos), Psychology, Society and Education (2 artículos) o Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla (2 artículos). La Tabla 2 muestra los artículos más citados dentro de la muestra.

Tabla 2.

Publicaciones con mayor número de citas sobre Profesionalidad Docente.

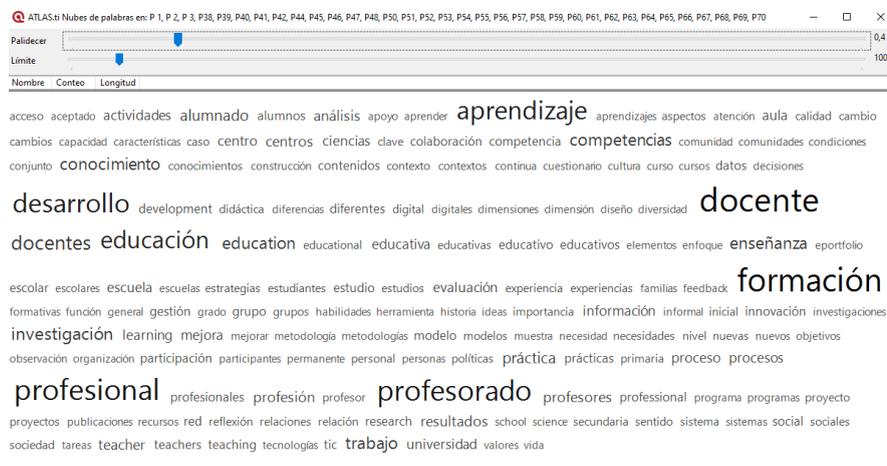
Publicación	Citas totales
Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: Hacia la profesionalización docente con TIC. (Revista de Currículum y Formación del Profesorado)	135
Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. (Revista de Currículum y Formación del Profesorado)	48
Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. (Revista de Currículum y Formación del Profesorado)	42
«MIR educativo» y profesión docente. Un enfoque integrado. (Revista Española de Pedagogía)	34
La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años. (Revista de Educación a Distancia).	33

Fuente. Elaboración propia con datos de la recolección de datos.

Con respecto al contenido de las 33 publicaciones académicas, se ha realizado, por medio de la herramienta ATLAS.ti, un análisis de palabras que podemos observar en la Figura 2. Vemos que las palabras de la nube tienen tamaños diferenciados en función del número de veces que aparecen repetidas en los textos (todas ellas han sido citadas más de 100 veces), con este análisis se pretende esclarecer cuáles son los temas más recurrentes dentro de la esfera de la profesionalidad docente, así, tal y como muestra la Figura 2, encontramos palabras tales como: alumnado, calidad, colaboración, competencias, digital, evaluación, formación, mejora o innovación (entre otras); que con mayor o menor reiteración, muestran aspectos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de acotar y definir profesión docente.

Figura 2.

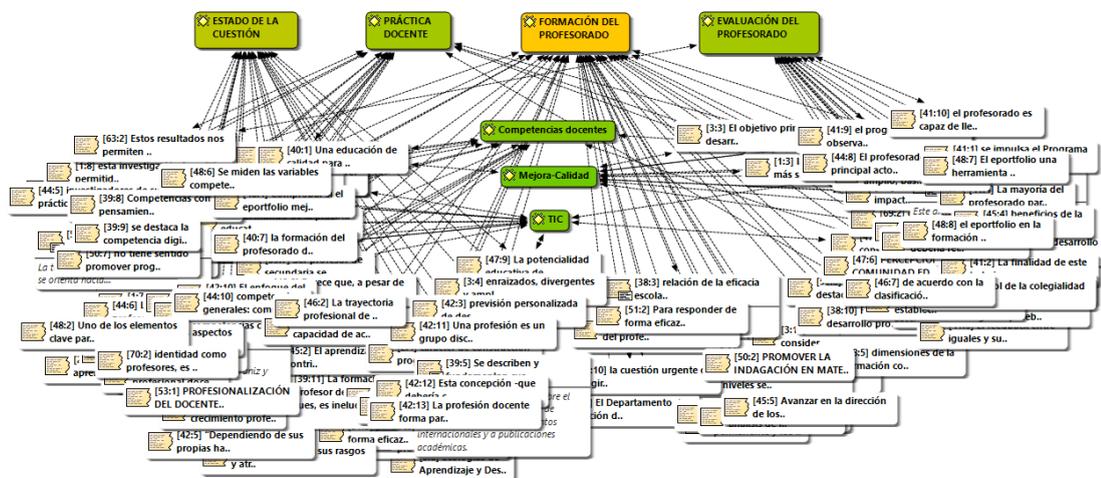
Nubes de palabras de los documentos sobre profesionalidad docente.



Fuente: Elaboración propia a partir de ATLAS.ti

Con respecto a las tendencias o lineamientos en torno a la profesionalización docente, el contenido de los 33 artículos se organiza en cuatro bloques temáticos principales que se corresponden con los códigos utilizados para el análisis de contenido ya indicados en la Tabla 1 del presente trabajo: a) revisión del estado de la cuestión, b) formación del profesorado, c) evaluación del profesorado y d) práctica docente. Son cuatro cuestiones que iluminan el significado de la profesionalidad docente y permiten dilucidar cuáles son los aspectos clave dentro de esta.

Figura 3.
Líneas temáticas en la profesionalización docente



Fuente: Elaboración propia a partir de ATLAS.ti

Como podemos observar en la Figura 3, se ha extraído una muestra de la vista de red del administrador de códigos del programa ATLAS.ti. Esta Figura no permite una lectura detallada del texto, pero sí nos permite visualizar los aspectos fundamentales en el estudio que se ha llevado a cabo:

i) Los temas centrales que se han identificado en los textos revisados. Esta identificación ha permitido clasificar los textos en cuatro temas centrales: estado de la cuestión, formación del profesorado, práctica docente y evaluación del profesorado. Temas que se han considerado en este trabajo como los aspectos clave de la profesión docente.

ii) Además de ello, se ha detectado que, en todos los trabajos revisados (y más allá de los cuatro temas centrales) hay elementos que aparecen de manera transversal y que, por tanto, debemos tenerlos en cuenta en esta revisión bibliográfica, estos son: la mejora y la calidad de la educación, las competencias docentes y las TIC. Se han considerado en este trabajo como los aspectos transversales de la profesión docente.

iii) Asimismo, podemos ver que las temáticas detectadas en los documentos se interrelacionan entre sí, esto quiere decir que entre los aspectos clave y los aspectos transversales hay una elevada interacción e interrelación. Los elementos identificados en los textos no son elementos aislados, forman parte de la profesión docente de una manera dinámica y fluida.

A continuación, se presenta una síntesis tanto de los aspectos clave como de los transversales detectados en la revisión bibliográfica. Con respecto a los primeros, nos encontramos:

En primer lugar, con los artículos que realizan a) revisiones del estado de la cuestión de la profesionalización docente, estos se sitúan en el plano teórico cuyo objetivo es definir la profesión docente, indagar sobre cuestiones tales como las funciones las prioritarias en el desempeño profesional del docente o los roles que han de asumirse para el ejercicio de dichas funciones (Falcón-Linares, 2021), y analizar los modelos y programas de desarrollo profesional docente (Martín, 2015). Se estudian también los cambios sociales a lo largo del tiempo y su cristalización tanto en la educación como en la profesión docente por medio de fenómenos de desprofesionalización tales como el desprestigio del profesorado o la creciente rendición de cuentas en su actuación (Martín-Romera & García-Martínez, 2018; Rupérez, 2021). Por su parte Bautista y Ortega-Ruiz (2015) tratan de recabar las perspectivas y los enfoques internacionales del desarrollo profesional docente en diferentes países, el conocimiento de las diferentes estructuras del desarrollo profesional docente en los estados permite realizar una comparación amplia y exhaustiva.

Con respecto a los trabajos que abordan la profesionalización docente desde la perspectiva de b) la formación del profesorado, esta línea temática es la que mayor representación tiene y profundiza, a su vez, en diferentes aspectos de la formación docente. Uno de los abordajes más frecuentes es la formación continua como aspecto esencial en la profesionalización docente, dado que facilita al profesorado la adaptación a los cambios de la sociedad y le dota de las herramientas necesarias para atender y responder de forma eficaz a las demandas, intereses y expectativas del alumnado (Estévez et al., 2021; Mendioroz et al., 2019). Otros trabajos mencionan, en relación con la formación docente, su vinculación con cuestiones de gran trascendencia como la eficacia escolar, la motivación o la participación escolar (Azpillaga et al., 2021). Los trabajos revisados coinciden en que la formación continua permite al docente tomar decisiones acertadas sobre los procesos de enseñanza aprendizaje y anticiparse a las necesidades del alumnado. Algunos textos señalan el impacto que tienen en educación los retos de la sociedad cambiante, en este sentido, plantean que el profesorado debe formarse a lo largo de su desarrollo profesional para poder adaptarse a estos cambios, y se proponen líneas formativas tales como las ecologías de aprendizaje (Estévez et al., 2021), las metodologías innovadoras (Nieto & Alfageme-González, 2017) o el desarrollo de competencias docentes (Martínez-Izaguirre et al., 2021) destacando entre ellas la competencia digital (Del Campo-Ponz et al., 2019; Tejada Fernández & Pozos Pérez, 2018).

Una tercera línea temática se centra en la profesionalización docente desde la perspectiva de c) la evaluación del profesorado, esta se inserta en la concepción

de un desarrollo profesional estrechamente ligado a la reflexión y mejora individual y colegiada de la enseñanza, la profesión y el alumnado (Trillo et al., 2017). En esta línea se subraya la importancia del trabajo colaborativo entre docentes entendiendo este como la colegialidad en las ideas y en las prácticas, así como el intercambio de valoraciones sobre el desempeño docente, dado que, el aprendizaje más efectivo del oficio, así en lo cognitivo como en lo emocional y social, no ocurre como algo que se hace “sobre” los docentes, sino “con” ellos; no se transmite, sino que se desarrolla (Trillo et al., 2017, p. 5). En esta línea, uno de los trabajos propone un instrumento de valoración de la colegialidad docente para fines diagnósticos y de mejora de los contextos organizativos escolares, este analiza cómo varía el nivel de colegialidad entre los docentes más veteranos y los más noveles, revelando un nivel de colegialidad más alto entre los profesores novatos (Bakieva & Sancho, 2019). Siguiendo con el uso de herramientas para la evaluación del profesorado, Martínez de la Muela et al., proponen el eportfolio como herramienta para evaluar la autopercepción del desempeño docente, afirman que la herramienta eportfolio es útil en el desarrollo profesional porque facilita la reflexión crítica (2019, p.1), finalmente, el feedback entre iguales como instrumento de evaluación docente (Rosselló & De la Iglesia Mayol, 2020) se valora como una práctica positiva que facilita la mejora de la práctica docente y que permite introducir mejoras en las habilidades docentes (el desarrollo de los contenidos y las actividades o los materiales empleados) y en la gestión de clase (especialmente, en relación con la gestión del tiempo y el control del aula) (p. 378).

Finalmente, hay un grupo de artículos más centrados en d) la práctica docente, entendiendo esta como el desempeño en el aula y las metodologías empleadas para el ejercicio docente. Desde esta perspectiva se señala la necesidad de redefinir constantemente el perfil docente, su abordaje desde la formación requiere el desarrollo de enfoques de indagación más comprensivos y ligados al quehacer docente, que permitan reflexionar sobre la práctica y construir conocimiento práctico que sea trasladado a la formación (Martín-Romera y García-Martínez, 2018, p. 10). Los trabajos coinciden en que la participación del profesorado en actividades de investigación para la aplicación de los resultados en sus prácticas constituye una forma valiosa de desarrollo profesional, en la medida en que les permite evaluar su desempeño con base en evidencias, en el sentido de adoptar las estrategias más adecuadas a las especificidades del alumnado y de los diferentes contextos de enseñanza-aprendizaje (Hilton & Hilton, 2017). Además, contribuye a la afirmación y al refuerzo de la autonomía profesional del cuerpo docente, pues permite la toma de decisiones informadas y la rendición de cuentas con base en evidencias (Reis-Jorge et al., 2020). En definitiva, vemos en estos trabajos, que la tendencia de las prácticas docentes se orienta hacia el fomento de procesos de investigación en el aula y de resolución de problemas (García-García et al., 2019).

En relación con las temáticas transversales, se han identificado tres cuestiones que aparecen de manera reiterada. La primera de ellas es la calidad y la mejora educativa como elemento intrínseco a la profesionalización docente ya que se espera del profesorado que contribuya de manera activa a la mejora de la calidad de la educación, no solo en el contexto del aula sino en toda la realidad educativa (Reis-Jorge et al., 2020), en este sentido existe un amplio consenso sobre la incidencia que tiene la figura del docente en los resultados del alumnado y, por ende, en la calidad educativa. Sobre esta cuestión Martínez-Izagirre et al. afirman que una educación de calidad para todas y todos requiere de un profesorado competente (2021, p. 97) aspecto que enlaza directamente con la segunda de las cuestiones transversales: las competencias docentes, factor que, a pesar de su transversalidad en los trabajos académicos, todavía carece de unanimidad y solidez dado que falta consenso en la concreción de las competencias, así encontramos una variedad de competencias descritas a saber: competencia de adaptación (Sanz Trigueros & Guillén Díaz, 2021), competencias de pensamiento crítico, trabajo colaborativo, creatividad y autorregulación (Falcón-Linares, 2021), competencia de planificación y gestión educativa, de gestión e implementación del currículum, de evaluación educativa, de orientación y tutoría, de aprendizaje, investigación e innovación, de comunicación con la comunidad educativa (Martínez-Izagirre et al., 2021), competencia reflexiva, de trabajo en equipo y autonomía (Martínez de la Muela et al., 2019), entre otras muchas. En tercer lugar, y podríamos decir como concreción de la anterior, nos encontramos con la competencia digital del profesorado y las TIC como consecuencia de la revolución digital que se ha producido en los últimos años. Se profundiza en la necesidad de alfabetización digital en el contexto educativo actual y los retos que debe afrontar el profesorado para transformar las TIC en Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) en beneficio de su desarrollo profesional. Del Campo Ponz et al. afirman que la potencialidad educativa de las TIC y su capacidad de penetración en todos los ámbitos del mundo sitúa al colectivo docente ante el requerimiento de llevar a cabo cambios sustanciales en su profesión (2019, p. 435). La competencia digital se posiciona como un fuerte elemento común a los textos revisados.

Conclusiones

En los documentos que han configurado la base de este estudio se abordan las cuestiones esenciales para la profesionalización docente, se ha corroborado que esta es una cuestión multifactorial en la que entran en juego elementos personales, profesionales, institucionales y políticos y que, al mismo tiempo, dentro de estos elementos coexisten multitud de factores de gran complejidad y relevancia, entre los que destacamos: las condiciones laborales, sociales y económicas del profesorado (Falcón-Linares, 2021); la etapa del desarrollo profesional (Huberman et al., 2000; Imbernón, 1998; Unruh & Turner, 1970); las condiciones de formación continua (Sanz Trigueros & Guillén Díaz, 2021), los recursos humanos y materiales

disponibles tanto a nivel institucional como de administración (Martín, 2015), las relaciones profesionales en la misma institución o con el entorno (Montero & Gewerc, 2018) o los atributos profesionales individuales hacia el ejercicio de la profesión (Estévez, I. et al., 2021; Sanz Trigueros & Guillén Díaz, 2021).

Vemos que la lista es larga y, por tanto, debe atenderse a cada una de las particularidades que configuran la esfera profesional docente. Tal y como afirman Martín-Romera y García-Martínez (2018), es necesario profundizar sobre los elementos que configuran este nuevo profesionalismo emergente, indagando sobre el papel que ejercen los aspectos externos e internos a la actuación docente, que la definen y determinan.

A la luz de los resultados obtenidos, podemos decir que algunos de esos aspectos determinantes que mayor trascendencia tienen en la profesionalización docente son los vinculados a la formación continua del profesorado, a la evaluación del desempeño docente y la práctica y el quehacer educativo, estos elementos se posicionan como aspectos clave en la profesionalización docente y deben ser considerados, en todo caso, como instrumentos al servicio del desarrollo profesional docente, como elementos que han de ser analizados y discernidos en mayor medida y como aspectos, tal y como se mostró en la Figura 3, que están estrechamente vinculados entre sí deben, por tanto, tomarse en consideración de manera armónica y no como elementos aislados.

Con respecto a los temas transversales que han aparecido de manera reiterada en los trabajos revisados, cabe señalar que no resulta novedoso encontrar el discurso de la calidad y la mejora educativa o el discurso de las competencias docentes ligados al desarrollo profesional docente, dado que ambas cuestiones vienen ocupando gran parte de la narrativa educativa en los últimos años. La llamada de atención sobre estos aspectos se orienta hacia la conciencia de que esa mejora escolar y ese desarrollo competencial docente van de la mano de la puesta en marcha de mecanismos sólidos y óptimos para la profesionalización docente y, por tanto, si los intereses educativos realmente se orientan hacia la mejora y la calidad y al desarrollo competencial del profesorado, es necesario el despliegue de acciones integrales que fortalezcan el desarrollo profesional de las y los docentes. Es evidente que el empoderamiento del profesorado de las escuelas debe realizarse en forma conjunta y horizontal (Tenorio et al., 2020) y, como decimos, resultaría insuficiente abordar todas estas cuestiones de manera independiente entre sí.

Finalmente, los trabajos han mostrado que la competencia digital y el dominio de las TIC se ha consolidado como uno de los aspectos más relevantes en la formación del profesorado y en su desarrollo profesional, este consenso generalizado sobre la competencia digital revela la necesidad de trabajar en ella como parte de la profesionalización docente.

Referencias

- Azpillaga Larrea, V., Bartau Rojas, I., Aierbe Barandiaran, A. y Intxausti Intxausti, N. (2021). Formación y desarrollo profesional docente en función del grado de eficacia escolar. *Revista de Educación*, 393, 155-179. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-489>
- Bakieva, M., González, J. y Sancho, C. (2019). El rol de la colegialidad en el desarrollo profesional de la carrera docente: una propuesta de instrumento de evaluación. *Publicaciones*, 49(1), 191–218. <http://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9862>
- Bautista, A. y Ortega-Ruiz, R. (2015). Desarrollo profesional docente: perspectivas y enfoques internacionales. *Psychology, Society & Education*, 7(3), 343-335.
- Bolívar, A. (2012). Un nuevo sistema de acceso a la docencia. La propuesta de MIR docente. *Aula de Innovación Educativa*, 216, 54-59.
- Colás Bravo, M. P. (2021). Retos de la Investigación Educativa tras la pandemia COVID-19. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 219–233. <https://doi.org/10.6018/rie.469871>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2021). *El profesorado en Europa: Carreras, desarrollo y bienestar. Informe Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Del Campo-Ponz, C., Chisvert-Tarazona, M.J. y Palomares-Montero, D. (2019). Percepción de una comunidad educativa sobre el desarrollo profesional docente en la educación 2.0. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(2), 421-439. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9694>
- Egido Gálvez, I. (2021). Los modelos médicos aplicados al profesorado: la propuesta del “MIR educativo” a la luz de las experiencias internacionales de iniciación a la profesión docente. *Revista de Educación*, 393, 207-229.
- Estévez, I., Souto-Seijo, A. y Romero, P. (2021). Ecologías de Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente: oportunidades y retos en un contexto formativo cambiante. *Publicaciones*, 51(3), 71–89. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.19541>
- Falcón-Linares, C. (2021). Cómo formar al profesorado de secundaria para satisfacer las necesidades educativas de la próxima década. *Estudios Pedagógicos XLVII*, 2, 215-229. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052021000200215>

- García-García, F. J., Quesada-Armenteros, A., Romero Ariza, M. y Abril Gallego, A. M. (2019). Promover la indagación en matemáticas y ciencias: desarrollo profesional docente en primaria y secundaria. *Educación XX1*, 22(2), 335-359, <http://doi.org/10.5944/educXX1.23513>
- Gimeno Sacristán, J. (1989). Profesionalidad docente, currículum y renovación pedagógica. *Investigación en la Escuela*, 7, 3-21.
- Hilton, A., y Hilton, G. (2017). The Impact of Conducting Practitioner Research Projects on Teachers' Professional Growth. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(8), 76-94. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n8.6>
- Huberman, M. (1989). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum*, 2, 139-159.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Biblioteca de Aula.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- López-Rupérez, F. (2015). «MIR educativo» y profesión docente. Un enfoque integrado. *Revista Española de Pedagogía*, 73(261), 283-299.
- López-Rupérez, F. (2021). La profesión docente en la perspectiva del siglo XXI: modelos de acceso a la profesión, desarrollo profesional e interacciones. *Revista de Educación*, 393, 69-96.
- Martín, E. (2015). Caminos que se consolidan en el Desarrollo Profesional Docente. ¿Está presentes en España?. *Psychology, Society & Education*, 7(3), 442-458.
- Martín-Romera, A. y García-Martínez, I. (2018). Profesionalización del docente en la actualidad: contribuciones al desarrollo profesional. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 7-23.
- Martínez de la Muela, A., Arteaga Martínez, B. y García García, M. (2019). El eportfolio una herramienta para la evaluación del desarrollo profesional docente. *Digital Education Review*, 35, 1-17.
- Martínez-Izaguirre, M., Yániz-Álvarez-de-Eulate, C. y Villardón-Gallego, L. (2021). Aplicación de un análisis de importancia y realización de competencias para la identificación de prioridades en la formación docente. *Revista de Educación*, 393, 97-128. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-487>

- Mendioroz, A., Rivero, P. y Aguilera, E. (2019). Una propuesta de formación docente para responder a las altas capacidades en la escuela inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 265-284. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9154>
- Molina-Pérez, J., Luengo Navas, J. y Monarca, H. (2021). La identidad profesional del profesorado en el contexto de la reforma educativa neoliberal. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(2), 4-10.
- Montero, L. y Gewerc, A. (2018). La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56, 1-22. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/3>
- Nieto, J.M. y Alfageme-González, M.B. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21 (3), 63-81.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *New insights on teaching and learning: Contributions from TALIS 2018, Teaching in Focus*. OECD Publishing.
- Reis-Jorge, J., Ferreira, M. y Olcina-Sempere, G. (2020). La figura del profesorado-investigador en la reconstrucción de la profesionalidad docente en un mundo en transformación. *Revista Educación*, 44(1), 1-11. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.39044>
- Roselló, M.R. y De la Iglesia, B. (2020). El feedback entre iguales y su incidencia en el desarrollo profesional docente. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 371-382. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.70173>
- Rudduck, J. (1991). *Innovation and Change*. Open University.
- Santos Guerra, M. A. (2020). La formación del profesorado, piedra angular del Sistema Educativo. Crónica. *Revista de Pedagogía y Psicopedagogía*, 5, 81-87.
- Sanz Trigueros, F. J. y Guillén Díaz, C. (2021). Adaptación y desarrollo profesional docente de los especialistas de la enseñanza bilingüe. *Revista Fuentes*, 23(1), 27-40. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.v23.i1.11572>
- Tejada Fernández, J. y Pozos Pérez, K.V. (2018). Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: hacia la profesionalización docente con TIC. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 25-51.

- Tenorio E., Solange A., Jordi Ferré, A., Puigdemívol Agudé, I. y Ibáñez Salgado, N. (2020). Intersección escuela-universidad: un espacio híbrido de colaboración para fortalecer la formación inicial y el desarrollo profesional docente. *Perspectiva Educativa*, 59, 88-110. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1071>
- Trillo, F., Nieto, J. M., Martínez Domínguez, B., y Escudero, J. M. (2017). El desarrollo profesional y la colaboración docente: Un análisis situado en el contexto español de las tensiones y fracturas entre la teoría y la práctica. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(117). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.3316>
- Trust, T., y Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189–199.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2011). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*. Instituto de Estadística de la UNESCO.
- Unruh, A., y Turner, H. (1970). *Supervision for change and innovation*. Houghton Mifflin.
- Usher, M., Hershkovitz, A. y Forkosh-Baruch, A. (2021). From data to actions: Instructors' reflections about learners' data in online emergency remote teaching. *The British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1338-1356. <https://doi.org/10.1111/bjet.13108>
- Valle, J.M. y Manso, J. (2017). *La cuestión docente a debate. Nuevas perspectivas*. Narcea.
- Valle, J.M. y Matarranz, M. (2019). *Formación inicial y desarrollo profesional docente en la política de la Unión Europea: Hacia el Horizonte de 2020*. Dykinson.
- Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (Coords.) (2021). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).



Enseñanza en contextos de privación de libertad: herramientas para la comprensión lectora

Teaching in prison: Tools for reading comprehension

Recibido: 08/06/2022 | Revisado: 13/09/2022 | Aceptado: 06/10/2022 |
Online first: 11/11/2022 | Publicado: 04/01/2023



Andrea Junyent

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental
"Dr. H. Rimoldi" (CIIPME)
aajunyent@conicet.gov.ar
<https://orcid.org/0000-0001-5764-8033>



Lidia Chang

Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (INAPL)
Universidad de Buenos Aires (UBA)
changlidia21@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9322-7738>

Resumen: Se presenta el desarrollo de talleres de comprensión y producción de textos para alumnos en contextos de privación de la libertad que cursan el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, y una propuesta de actividades, dirigida al cuerpo docente, para trabajar la comprensión lectora con grupos de estudiantes en esta situación, construida a partir de dicha experiencia. Por un lado, la propuesta se fundamenta en el enfoque de Enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera, para el cual dominar el español académico requiere el aprendizaje de una segunda lengua. Por otro lado, la propuesta emplea herramientas del Enfoque Simple de la Lectura y Habilidades Clave del Lenguaje Académico para identificar habilidades de comprensión lectora y trabajar

Abstract: We present the development of workshops on text comprehension and production for inmate students attending the first stage of undergraduate studies—the so-called Ciclo Básico Común (Common Basic Cycle)—at the University of Buenos Aires, and a proposal of associated activities, elaborated on the basis of the workshops' experience, for teaching staff to promote reading comprehension in students in prison. On the one hand, the proposal is based on the Enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera approach (Teaching of Spanish as a Second and Foreign Language; Acuña, 2003). According to this approach, mastering academic Spanish requires learning a second language. On the other hand, the proposal employs tools from the Simple View of Reading (SVR, Hoover & Gough, 1990) and the Core

con ellas. El Enfoque Simple de la Lectura explica el desempeño lector a partir de la decodificación y la comprensión lingüística, habilidades que permiten construir el significado de un texto. Las actividades aquí propuestas se centran en la decodificación y la comprensión lingüística —específicamente en la organización global del texto, el vocabulario (la amplitud, la profundidad y la precisión léxicas) y la interpretación de conectores lógicos—. Las actividades buscan ser útiles a los docentes que trabajan la comprensión lectora de español académico con alumnado de características similares.

Academic Language Skills approach (CALs, Uccelli et al., 2014). The Simple View of Reading explains reading performance as a result of decoding and linguistic comprehension. These are skills that allow the reader to construct the meaning of a text. The activities we propose here are centered on decoding ability and linguistic comprehension—specifically global text comprehension, vocabulary (breadth, depth and accuracy), and interpretation of connectives. We hope the activities will be useful to teachers working on reading comprehension in academic Spanish by students with characteristics similar to our target population.

Palabras Clave: Educación superior, aprendizaje de adultos, español, enseñanza de segunda lengua, comprensión lectora, estrategias de aprendizaje.

Keywords: Higher Education, Adult Learning, Spanish, Second Language Instruction, Reading Comprehension, Learning Strategies.

Introducción

La enseñanza ha sido siempre un desafío para los y las docentes en todos los niveles educativos, más aún cuando los alumnos o las alumnas se encuentran privados de su libertad. Si bien, a primera vista, las dificultades propias de la enseñanza y aprendizaje en la cárcel —el espacio físico y simbólico; las expectativas, opiniones y prejuicios de alumnos, alumnas y docentes— pueden pronosticar el incumplimiento de las metas que autoridades, docentes y estudiantes se proponen, nuestra experiencia muestra que el aula se convierte en un lugar de constante y permanente aprendizaje, tanto para el alumnado como para profesores y profesoras.

Durante el año 2017, nuestro equipo de trabajo puso en funcionamiento el Taller de Comprensión y Producción de Textos Académicos (de ahora en adelante, el Taller) para alumnos del Ciclo Básico Común del Centro Universitario Devoto, que forma parte del Programa de Estudios de la Universidad de Buenos Aires en establecimientos del Servicio Penitenciario Federal. A partir de los resultados del Taller y el trabajo pendiente para que los alumnos mejoren aún más su aprendizaje del español académico, elaboramos actividades para la comprensión lectora que fueran útiles y factibles en este contexto específico de enseñanza.

El trabajo que presentamos siguió una metodología cualitativa: los resultados de aprendizaje del Taller fueron analizados para identificar, a partir del desempeño

de los alumnos, si había dificultades en la comprensión lectora. A partir de dicho análisis, se elaboraron herramientas que se fundamentan en un marco teórico que abarca el enfoque Enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera, el Enfoque Simple de la Lectura y las Habilidades Clave del Lenguaje Académico.

Aquí presentamos los antecedentes sobre la enseñanza en contextos de privación de libertad y el desarrollo del Taller: desde el inicio del proceso de creación hasta su ejecución. Luego, precedidas por el marco teórico que las sustenta, proponemos las actividades para mejorar la comprensión lectora.

Marco teórico

La enseñanza explícita del lenguaje académico, en general, y de la comprensión de textos académicos, en particular, tiene una importante trayectoria en el ámbito universitario tradicional con trabajos y guías que abordan, entre otras habilidades, la comprensión de textos académicos —caracterizados por su grado de elaboración y por el empleo de la variedad académica con un léxico preciso y específico (Pastor y Ferreira, 2018)—. Estos estudios difieren del contexto particular de nuestros alumnos (descrito previamente) al tener como población objetivo un grupo, los estudiantes universitarios en general, que, si bien puede presentar importantes diferencias de trayectoria y conocimiento, no se caracteriza por el nivel de heterogeneidad del subgrupo de estudiantes en contextos de privación de libertad. Debido a las características de nuestra población, abordamos el trabajo con comprensión lectora considerando la posibilidad de que los alumnos estén expuestos y manejen variedades distintas a la académica. Así, proponemos la enseñanza explícita de la comprensión lectora de textos académicos presentando una serie de actividades modelo, desde un enfoque que considera la variedad académica como una segunda lengua que debe ser adquirida junto con una serie de habilidades clave, y la comprensión lectora como un proceso que requiere desde destrezas básicas como la decodificación hasta complejas habilidades lingüísticas.

Enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera

Desde un enfoque comunicativo, la enseñanza de una lengua tiene como objetivo desarrollar la competencia comunicativa, aquel conocimiento que necesitan los hablantes para comunicarse apropiadamente en diferentes contextos sociales¹. Así, partiendo de la interdependencia de la lengua y la comunicación, en el Taller se busca enseñar las cuatro destrezas lingüísticas: la comprensión y la producción de

¹ Por competencia comunicativa entendemos, no solo la capacidad de transmitir información o poseer una habilidad general, sino el producto de una serie de factores que se relacionan entre sí de un modo muy complejo: saber una lengua es un constructo “multidimensional”. Comunicar significa hablar, escribir, comprender y leer en la L2: en distintas situaciones (en familia y con amigos, en el trabajo, en la universidad, etc.), con precisión gramatical, y con múltiples funciones (narrar, describir, preguntar, quejarse, argumentar, discutir, etc.) (Prati, 2003).

textos orales y escritos. Desde el enfoque de Enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera (de ahora en adelante, ELSE), asumimos que la lengua materna se adquiere espontáneamente en la interacción cotidiana y que el español académico es una lengua segunda que, para ser manejada oralmente y por escrito, requiere una intervención directa y deliberada sobre la primera a través de una instrucción explícita y sistemática, generalmente recibida con la escolarización (Acuña, 2003; Vecchione et al., 2020). En el caso de los estudiantes privados de su libertad, esa formación asume un rol muy importante debido principalmente a los siguientes factores: las consecuencias, en el desempeño escolar y universitario, de la posible distancia entre las variedades que manejan y el español académico, y las reducidas posibilidades de acceso a una instrucción específica fuera del Taller (Vecchione et al., 2020).

El Enfoque Simple de Lectura y las Habilidades Clave del Lenguaje Académico

La comprensión de un texto escrito implica la capacidad de decodificar la escritura y, a partir de esa información, llevar a cabo un proceso complejo y multidimensional que nos permita construir una representación coherente del significado global del texto. Esta representación se construye a partir tanto del procesamiento de las palabras y las frases como del análisis semántico que determina el significado global del texto —a través de la combinación de las palabras en proposiciones, integrado con el conocimiento previo del lector— (Kintsch y Rawson, 2005). Si tomamos como ejemplo la lectura seleccionada para las actividades aquí propuestas: “La presencia negroafricana en la Argentina, pasado y permanencia” de M. V. Gomes (2003), la base del texto correspondería a la información que se ofrece acerca de la historia de la población negroafricana en la Argentina. La comprensión del texto implicaría también relacionar la información extraída del texto con los conocimientos que previamente ha adquirido el lector en áreas relacionadas —la historia de la Argentina, la historia de la esclavitud en América, etc—.

La construcción de la representación de un texto, según el modelo Simple View of Reading (SVR, Hoover y Gough, 1990) o Enfoque Simple de la Lectura —ampliamente empleado para explicar el desempeño lector de niños y adultos, en primera y segunda lenguas (Junyent, 2015; Junyent y Fernández-Flecha, 2020; Ripoll et al., 2014; Florit y Cain, 2011; Talwar et al., 2020)— es producto de la decodificación de la escritura y la comprensión lingüística². Emplear este modelo, con la sensibilidad para identificar fortalezas y debilidades en diferentes estadios del desarrollo lector, nos permite enfocarnos en las habilidades que se pueden trabajar en clase con un alumnado como el nuestro, cuyo desempeño es muy variable.

² La elección del SVR es metodológica y está basada en los fines del Taller. Somos conscientes, sin embargo, de que comprender un texto depende también de otros factores además de las habilidades psicolingüísticas necesarias para construir su representación (véase Duke y Carlsile, 2011, para una revisión).

La decodificación, el primer componente en el modelo, es la habilidad de leer una secuencia de letras, relacionándolas con los sonidos que representan, y tiene un peso importante en los estadios iniciales, cuando esta aún no se ha automatizado (Verhoeven y van Leeuwe, 2012; entre otros). Debido a la gran heterogeneidad de nuestra población, nos interesa considerar la posibilidad de una automatización incompleta de este proceso. La decodificación suele evaluarse con la lectura de listas de palabras no relacionadas (ej. carro) o pseudopalabras, secuencias de sonidos que podrían ser palabras porque siguen las reglas fonotácticas de la lengua, pero no lo son (ej. ganco). Proponemos emplear tanto la prueba de decodificación de palabras —simple de elaborar y ampliamente usada— como la de pseudopalabras —menos dependiente del vocabulario del lector— (Shapiro et al., 2013). En ambos casos, se puede medir la fluidez o velocidad lectora, que corresponde al número total de ítems leídos, así como la precisión, que equivale al número de ítems leídos correctamente.

Desde el modelo SVR, el segundo componente en la representación mental de un texto es la capacidad general de comprender una lengua. Esta compleja habilidad, que adquiere el peso principal una vez automatizada la decodificación, está fuertemente relacionada con el vocabulario —tanto en monolingües como en bilingües (Binder et al., 2016; Mohammadi y Afshar, 2016; entre otros)— y, en menor medida, con la capacidad de interpretar las construcciones sintácticas y discursivas en los textos (Lesaux y Geva, 2008). Respecto al lenguaje académico, la relación entre vocabulario y comprensión lectora ha sido ampliamente constatada (Tighe y Schatschneider, 2014), mientras que el foco en otras áreas es más reciente. Uccelli et al. (2014), a partir de datos de comprensión lectora en lenguaje académico (en inglés como primera y segunda lengua), proponen un conjunto de destrezas necesarias a las que llaman Habilidades Clave del Lenguaje Académico (de ahora en adelante, HCLA). Las herramientas que aquí presentamos se basan en las siguientes HCLA: la organización global del texto, el conocimiento léxico y la conexión lógica de ideas a través de conectores³.

Compartimos con Uccelli y colaboradores (Uccelli et al., 2014; Uccelli y Meneses, 2015) la premisa de que el lenguaje académico no se adquiere naturalmente a partir del lenguaje coloquial, sino que necesita ser enseñado, y que una adquisición incompleta de la variedad académica puede representar un obstáculo en el aprendizaje y la formación de los estudiantes.

La organización global del texto hace referencia a la habilidad de un lector de interpretar la organización de un texto, identificando el tema central, el propósito y la jerarquía de las ideas, a partir del conocimiento previo de la estructura típica de los textos (Uccelli y Meneses, 2015). Debido a la complejidad de esta habilidad,

³ Incluimos estas habilidades, y no otras más, también propuestas por Uccelli y Meneses (2015), porque consideramos que corresponden a niveles de enseñanza superiores, no incluidos en el Taller.

proponemos trabajar no solo con la estructura del texto, sino también en la anticipación de su contenido y la reflexión sobre él.

El conocimiento léxico engloba las HCLA (Uccelli y Meneses, 2015) correspondientes a la precisión léxica y la comprensión de vocabulario metalingüístico, habilidades que permiten comprender palabras con exactitud, que pueden referirse a procesos de lenguaje o de pensamiento. Debido a la fuerte relación entre vocabulario y comprensión lectora, proponemos abordar tanto la amplitud y la profundidad léxicas como la precisión de todo tipo de vocabulario académico. La amplitud léxica es la cantidad de palabras conocidas; la profundidad, cuánto se conoce de determinadas palabras, e incluye desde información morfológica y sintáctica hasta situaciones de uso y registros. La precisión permite seleccionar la palabra más adecuada para el contexto y el registro. La amplitud y profundidad léxicas se trabajan indagando sobre el conocimiento de palabras de diferente dificultad, que pueden seleccionarse según su frecuencia —a mayor frecuencia, más probabilidades de conocer la palabra— a través de la consulta a bases de corpus o con criterios más complejos (Huete y Nomdedeu, 2018). La precisión léxica se evidencia completando una oración o fragmento con el término idóneo para el contexto y registro.

La conexión lógica de ideas a través de conectores —ampliamente usados en el lenguaje académico— es la habilidad de interpretar la relación entre las proposiciones unidas por un conector y está fuertemente asociada a la comprensión de textos (Crosson et al., 2008; Sánchez, et al., 2002). Se trabaja con la interpretación del conector —que puede seleccionarse por la complejidad de la relación entre proposiciones que establece, su frecuencia o su especificidad respecto al lenguaje académico— en contextos sencillos, y con la abstracción de la función que representa para así, posteriormente, transferirla a la interpretación en otros contextos.

Taller de comprensión y producción de textos académicos desde el enfoque ELSE

La enseñanza en contextos de privación de libertad

En la actualidad, el derecho y la importancia de la enseñanza en contextos de privación de libertad no están en discusión. Los beneficios del aprendizaje son tanto una herramienta útil para el futuro —cuando la persona recupere su libertad— como para una mejor vida en reclusión. Por eso, han sido documentados diversos tipos de experiencias educativas (formales e informales) en varios países, así como espacios que ofrecen herramientas pedagógicas específicas para la enseñanza en estos contextos. En la Argentina, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) regula el derecho de todos los ciudadanos y las ciudadanas a una educación de buena calidad, incluso en contextos de privación de la libertad. A pesar de las

dificultades en su aplicación, la ley es puesta en práctica en distintos niveles de enseñanza (Beltramino et al., 2019; Blazich et al., 2009; Parchuc et al., 2020).

En 1985 se creó el Centro Universitario Devoto (CUD), ubicado en el Complejo Penitenciario Devoto⁴, a partir del primer programa de estudios universitarios con modalidad presencial en la Argentina, UBA XXII, en el que los reclusos que participan son estudiantes regulares de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Al ingresar al CUD, los alumnos cursan el Ciclo Básico Común (CBC), que constituye el primer año de estudios de todas las carreras de la UBA. Este ciclo está compuesto por dos materias globales y cuatro materias orientadas a las carreras de Grado, a las que se accede habiendo aprobado el CBC.

El CUD, como bien lo explica Marta Laferriere (2006), no se trata de un espacio asistencialista en el que se va a la cárcel a “hacer el bien”. La UBA no llega a la cárcel desde una mirada piadosa sino profundamente política. Su fundamento debe reconocerse en la creación y el sostenimiento de un espacio de ejercicio de derechos que rompa la lógica premial del acceso a la educación en términos de premio-castigo. La educación no es un premio, es un derecho. (pp. 35-36).

La creación del Taller

En 2017, Marta Laferriere informó a nuestro equipo de trabajo, a cargo de Leonor Acuña, de la necesidad de compensar los déficits académicos de los alumnos, causados principalmente por su dificultad para comprender y producir textos académicos. En vista de ello, propusimos la creación del Taller de comprensión y producción de textos académicos, desde el enfoque de la Enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE). Si bien ya existían otras experiencias de enseñanza, estas se enfocaban en la lectura y escritura creativa —como el proyecto de escritura en la cárcel del equipo a cargo de Juan Pablo Parchuc (Parchuc et al., 2020)— o en la enseñanza del español a hablantes de otras lenguas, específicamente el programa del Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA en la unidad penal de Ezeiza.

Desde el Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (INAPL), diseñamos un taller de acuerdo con las etapas propias del enfoque ELSE. Basamos nuestra concepción de español de nivel académico en la descripción del Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (Acuña y Lapalma, 2011, p. 155):

aquel en el que el alumno ha logrado un dominio de la lengua que le permite el ingreso a áreas de trabajo y de estudio con eficiencia comunicativa. Es el nivel que puede exigirse para ingresar a estudios terciarios o universitarios [...] Puede empezar a adecuar su discurso al registro académico formal.

⁴ Actualmente, el trabajo realizado en estos centros se ha expandido a otras unidades del área metropolitana (Laferriere, 2006).

Si bien esta descripción se elaboró para alumnos extranjeros que quieren aprender español, sirve para señalar las competencias en la variedad académica que necesita un hablante nativo de español para poder desarrollar estudios superiores. El nivel delineado por el Laboratorio de Idiomas para las actividades académicas es equivalente al nivel B1 del Marco de Referencia Europeo, que describe a un usuario independiente, capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, en distintas situaciones (trabajo, estudio, etc.); desenvolverse de manera oral en la mayor parte de las situaciones; producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o de su interés; describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones; explicar y justificar brevemente sus opiniones (Instituto Cervantes, 2002).

Como primera tarea, realizamos una prueba de diagnóstico a 122 alumnos inscriptos en el CBC durante el año lectivo 2017, al inicio de cada cuatrimestre (en marzo y julio). Luego de leer una nota periodística (un texto de divulgación), los alumnos debían seguir dos instrucciones. El objetivo de la primera era evaluar la comprensión lectora: los estudiantes debían encontrar información explícita en el texto, que correspondía a una de las ideas principales. La segunda instrucción, centrada en la producción escrita, requería que redactaran una carta (o mensaje de correo electrónico) dirigida a algún amigo o alguna amiga, y le contaran lo que habían leído en la nota. Con esta instrucción se buscaba evaluar la habilidad de cambiar de género textual, de seleccionar y emplear formas de tratamiento, registros, herramientas de cohesión y coherencia textual, así como el uso de la puntuación y de la ortografía.

El desempeño de los estudiantes en la prueba se caracterizó por su gran heterogeneidad, condición muy común en este tipo de contexto de enseñanza, que podemos atribuir a diversos factores: el nivel académico alcanzado por cada uno durante sus estudios primarios y secundarios, el nivel educativo de la institución a la que asistieron, el tiempo que se mantuvieron lejos del ámbito académico, etc⁵.

Con la prueba de diagnóstico identificamos la distancia entre el desempeño de los alumnos respecto de la lengua meta y, sobre esta base, los agrupamos en tres niveles. En el nivel avanzado, correspondiente al nivel B1 del Marco de Referencia Europeo, los alumnos seguían la primera instrucción expresando con sus propias palabras la idea principal previamente identificada. Además, cumplían con la segunda instrucción sin complicaciones: empleaban las partes del género textual carta —encabezado, cuerpo del texto, despedida—, hacían uso adecuado del lenguaje coloquial, y manejaban con suficiente habilidad las reglas de puntuación y ortografía.

⁵ Esta información fue extraída de una pequeña encuesta que agregamos como anexo a la prueba. Lamentablemente, la información disponible en el departamento del CBC acerca de los estudios previos de los alumnos es escasa: se limita a indicar si concluyeron los estudios secundarios antes de ingresar al penal o durante su reclusión.

En el nivel intermedio, los estudiantes, si bien encontraban la idea principal pedida en la primera instrucción, copiaban textualmente la información. En cuanto a la segunda instrucción, aunque la carta contenía las tres partes, el cuerpo del mensaje presentaba problemas: frases textuales copiadas de la nota con saltos abruptos de un registro informal a otro formal y dificultades en el manejo de la puntuación. Finalmente, fueron incluidos en el nivel elemental aquellos alumnos que no podían encontrar la idea principal pedida por la primera instrucción y carecían de herramientas para seguir la instrucción de producción escrita: no sabían en qué consiste cambiar de un género textual a otro, redactaban la carta con información textual de la nota y frases sueltas relacionadas con la lectura, y cometían abundantes errores de puntuación y ortografía.

En el siguiente paso, planificamos los contenidos y tareas del Taller. Los principales instrumentos utilizados en el desarrollo de los talleres fueron los siguientes: textos de divulgación, para familiarizar a los alumnos con la estructura y organización de textos escritos formales, y literatura académica de diversos temas (sociología, literatura, economía, educación, etc.) que, en algunos casos, formaban parte de la bibliografía obligatoria de sus otras materias.

Las clases se organizaron en función de la presentación y desarrollo de distintos géneros textuales. La división por niveles nos permitió trabajar con grupos más homogéneos, en cuanto al punto de partida de conocimiento del español académico, y eso determinó la metodología de enseñanza en el aula, el material didáctico usado y las metas para cada nivel. En los niveles elemental e intermedio, se trabajó con el resumen, luego el informe y, finalmente, las preguntas de exámenes parciales universitarios. En el nivel avanzado, se agregó a esos géneros textuales la monografía. Uno de los objetivos era que los alumnos aprendieran a encontrar ideas principales y secundarias, a reparar la información indispensable para la comprensión del texto y conocieran los fenómenos de la intertextualidad y la polifonía. Por otro lado, se buscó que desarrollaran habilidades gramaticales propias de cada uno de los géneros con los que se trabajó, manejaran adecuadamente los conectores lógicos que permiten la cohesión y coherencia textual, usaran distintas formas de tratamiento, etc.

Aunque con distintos grados de profundidad de acuerdo con el nivel, las técnicas usadas durante el desarrollo de los talleres fueron las siguientes: la lectura del título del texto a trabajar, la discusión oral sobre las hipótesis de los alumnos acerca del tema desarrollado en el texto y el debate acerca del tema en general, la lectura del texto completo, y el subrayado de las ideas principales de los párrafos. A partir de esta instancia, el trabajo se distinguió en función del género textual. Para la elaboración del resumen, se les pedía a los alumnos que redactaran un texto a partir de las ideas principales extraídas de los párrafos del texto original. Para la escritura del informe, el trabajo estuvo centrado en que los alumnos aprendieran las

diferencias entre los géneros textuales. Para ello, debían preguntarse cuál es el objetivo de un informe y, en función de ello, qué elementos gramaticales y discursivos son útiles para lograrlo (por ejemplo, el uso del verbo impersonal, la prioridad del tipo textual descriptivo antes que el narrativo, etc.). Con las lecturas realizadas durante las primeras semanas del taller, los y las docentes elaboraban preguntas de exámenes parciales complejas que los alumnos aprendían a descomponer y analizar; planificaban, a partir de esquemas, la estructura de su respuesta; y, finalmente, la escribían. Por último, en el caso de la elaboración de la monografía en el nivel avanzado, los alumnos aprendieron a seleccionar un tema de investigación, construir una hipótesis, reunir bibliografía específica sobre el tema, elegir un marco teórico, desarrollar los argumentos de la hipótesis y presentar las conclusiones de trabajo.

A lo largo del Taller, los alumnos confeccionaron un portfolio con sus producciones escritas; así, tanto el equipo docente como el estudiante podían ver los avances en el aprendizaje.

Es importante destacar que, debido al contexto particular de enseñanza-aprendizaje, nos encontramos con importantes obstáculos. Por un lado, en varias ocasiones los alumnos no asistían a las clases, principalmente por dos motivos: huelgas o protestas, o prohibición de las autoridades durante requisas o allanamientos en los pabellones de la cárcel. Por otro lado, por razones de seguridad, los docentes tienen prohibido ingresar al CUD con dispositivos tecnológicos (computadoras, teléfonos celulares o móviles, pendrives) y, por ello, los instrumentos a disposición en clases se limitan al pizarrón, lápiz y papel.

Pese a las dificultades con las que nos enfrentamos, los alumnos mostraron importantes avances en la lectura y escritura: de 122 inscriptos, 67 obtuvieron su certificación. El aprendizaje se vio reflejado tanto en el desempeño lector en el Taller como en otras materias y en la escritura plasmada en su portfolio.

Luego de ocho meses de trabajo, los alumnos fueron capaces de hacer reflexiones metalingüísticas y reconocer que cada relectura o reescritura que llevaban a cabo de sus propios textos los llevaba a ampliar su conocimiento de esta nueva variedad: la lengua académica, como muestran estos ejemplos de los resultados obtenidos. Al finalizar el Taller, un alumno del nivel básico nos explicó que, gracias a las clases, se había dado cuenta de que, si se dirigía al juez con “más respeto” durante sus entrevistas periódicas, este notaría su “buena actitud y predisposición” a mejorar su condición durante su reclusión; esto, a su vez, favorecería su situación penal. Nos contó que, a diferencia de las veces anteriores, en su última entrevista (unos días antes del cierre del Taller), decidió saludar al juez con “Antes que nada, buenos días, señor juez” , lo que trajo consigo una mejor actitud del juez hacia él (alumno del Taller, comunicación personal, 3 de diciembre de 2017).

Este caso muestra la reflexión metalingüística desarrollada y la adecuación del registro de lengua a una situación comunicativa específica: el alumno reconoce que el registro de habla que use tiene repercusiones (positivas o negativas) en su interlocutor y que depende de sus propias decisiones lingüísticas y usa un registro formal, que inicia con un saludo respetuoso que busca la aprobación del juez. Así pues, el Taller fomentó el desarrollo de su reflexión metalingüística y proveyó las herramientas lingüísticas propias del registro formal. Ahora el alumno posee más elementos lingüísticos, más opciones entre las cuales elegir (ítems léxicos, frases lexicalizadas, construcciones sintácticas, etc.) para lograr sus objetivos comunicativos.

Otro estudiante (del nivel intermedio) nos contó que, desde que había aprendido el uso de los conectores lógicos en el Taller, había notado su importancia en la redacción. El alumno tomó conciencia de ello hasta el punto de llevar consigo la tabla de conectores (que incluía los tipos, funciones y ejemplos) para emplearla en las tareas y exámenes de todas las materias porque esto le daba mucha seguridad al escribir (alumno del Taller, comunicación personal, 10 de junio de 2017).

Este otro caso nos muestra, no solo el aprendizaje del uso de los conectores lógicos, sino que el alumno sabe que manejar español académico significa proveerse de herramientas lingüísticas específicas, concretas para desenvolvernos en contextos comunicativos específicos y géneros textuales puntuales.

Una vez terminado el Taller, el equipo docente evaluó su trabajo de enseñanza y los resultados obtenidos. Uno de los aspectos que se destacó fue que las dificultades en comprensión lectora, sobre todo en el caso de los alumnos del nivel elemental, representaba un obstáculo en su aprendizaje y formación. Así, con el objetivo de que en el futuro el equipo del Taller pudiera diagnosticar a aquellos alumnos que tuvieran mayores dificultades en la comprensión de textos y brindarles herramientas para acompañarlos en su aprendizaje, elaboramos un conjunto de actividades específicas.

Las actividades

Se proponen ejemplos de actividades para evaluar la comprensión lectora en sus dos componentes: la decodificación y la comprensión lingüística. Para la comprensión lingüística, se presentan actividades relativas a las áreas de organización global del texto, conocimiento léxico y conexión lógica de ideas. Para las actividades de los tres niveles (elemental, intermedio y avanzado) empleamos un mismo texto —“La presencia negroafricana en la Argentina, pasado y permanencia” (Gomes, 2003)— por razones expositivas: hacer evidentes las diferencias entre las actividades debido al nivel. Sin embargo, se sugiere la

selección de textos distintos para cada nivel, con léxico (según la frecuencia, nivel de formalidad y precisión) y estructura general adecuados para cada uno.

La decodificación

Proponemos la versión en español (USAID, 2009) de las pruebas de decodificación de palabras y pseudopalabras de Dubeck y Gove (2015) para medir velocidad y precisión lectoras: dos listas de 50 ítems con palabras (como “he”, “sol”, “pesa” y “carro”) y pseudopalabras (como “lete”, “quibe”, “bofa” y “ganco”) de máximo cinco letras. Para su uso en contextos de privación de libertad, donde no es posible contabilizar el tiempo con un cronómetro, recomendamos que el docente evalúe si la lectura es muy lenta o imprecisa (dificultades en la decodificación) y si hay diferencias importantes entre la lectura de palabras y pseudopalabras (efecto del vocabulario del lector).

La organización global del texto

Sugerimos que, en el nivel elemental, se empiece con preguntas que generen hipótesis a partir del título del texto. Luego, en los tres niveles se pueden hacer preguntas relacionadas con el tema: ¿hay población negrafricana en la Argentina? y, de considerarlo cierto, ¿desde cuándo está presente en el país? En el nivel avanzado, además, se puede agregar una pregunta de reflexión: ¿por qué creen que llegó población negrafricana a la Argentina?

Después de la lectura del texto, en los niveles elemental e intermedio, recomendamos que se indague sobre el párrafo de cierre. Además, en todos los niveles, se puede pedir a los alumnos que extraigan las ideas principales y elaboren un resumen a partir de ellas. Para los niveles elemental e intermedio, se sugiere guiar a los estudiantes pidiéndoles la idea principal párrafo por párrafo.

Por último, en el nivel avanzado se puede proponer la reflexión sobre las instrucciones, con el fin de preparar a los estudiantes para situaciones típicas de comprensión lectora del lenguaje académico en su vida universitaria, como la resolución de un examen. Por ejemplo, se puede pedir a los alumnos que lean la siguiente instrucción.

Explique por qué el hombre negro participó de las guerras de la Argentina. ¿Tuvieron los excombatientes algún tipo de reconocimiento? Justifique su respuesta.

A continuación, deberán identificar que se trata de una instrucción compleja, que requiere tres acciones: explicar lo que se pide en la instrucción, responder a la pregunta (afirmativa o negativamente) y justificar su respuesta con una demostración a partir de lo leído.

El conocimiento léxico

Para trabajar la amplitud y profundidad léxicas, sugerimos preguntar a los estudiantes si conocen el significado de determinadas palabras —seleccionadas según el nivel de los alumnos— y discutir sus respuestas en relación con el texto leído. Por ejemplo, consultando el corpus de Davies (2014), podemos seleccionar palabras con diferente frecuencia, como “inmunidad”, “inusitado” e “infamante” para los niveles elemental, intermedio y avanzado, respectivamente. La precisión léxica, en los diferentes niveles, puede trabajarse completando un breve fragmento del texto leído con la palabra semánticamente más adecuada y de mayor precisión para la variedad académica. El siguiente es un ejemplo para el nivel elemental, en el que el estudiante debe seleccionar la palabra más adecuada (en negritas) para completar la frase entre las tres opciones.

“Así, en los documentos oficiales la gama anteriormente denominada negra, parda, morena, ‘de color’, pasó a determinarse como ‘trigueña’, vocablo ambiguo que puede aplicarse a diferentes grupos étnicos o a ninguno”.

- a. gente
- b. reconstrucción
- c. población**

“Población” es la palabra adecuada por su significado y precisión. “Reconstrucción” es semánticamente inadecuada y “gente”, si bien expresa un significado equivalente a “población”, es un término menos preciso y de un registro más coloquial que académico.

La conexión lógica de ideas a través de conectores

Se proponen actividades en que se emplean conectores distintos según el nivel de los estudiantes. Por ejemplo, se puede emplear “además”, de uso tanto coloquial como académico para el nivel elemental; y “es decir” y “sin embargo”, más específicos del lenguaje académico, para los niveles intermedio y avanzado. Como ejemplo de ítem presentamos el fragmento siguiente, en el que el estudiante debe primero entender el conector y luego abstraer el tipo de relación que establece para seleccionar la opción más adecuada.

Hay que llevar DNI para rendir el examen. Además, hay que llevar una lapicera.⁶

1. La idea de la segunda oración es opuesta a la idea de la primera

⁶ Considerando el alumnado y el cuerpo docente para quienes fueron diseñadas las actividades, las instrucciones toman en cuenta el conocimiento general de los usuarios, y emplean la variedad argentina para los términos de uso coloquial. Para los lectores de otros países, aclaramos que, en Argentina, ‘DNI’ es el documento nacional de identidad (por sus siglas) y ‘lapicera’ es el instrumento para escribir con tinta (‘lapicero’, ‘pluma’ o ‘bolígrafo’, en otras variedades).

2. La segunda oración agrega información a la idea de la primera oración.
3. Las ideas de la primera y segunda oración se comparan.

Conclusiones

La enseñanza del español académico desde el enfoque de Enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE, Acuña, 2003) a alumnos universitarios en situación de privación de la libertad permitió, desde un inicio, reconocer problemas de comprensión en la lectura de textos, que pueden representar un obstáculo importante para la continuidad en su carrera universitaria y su desarrollo personal. Esta experiencia nos llevó a elaborar las actividades modelo presentadas previamente pensando en el equipo docente del Taller. Nos centramos en el trabajo de comprensión lectora para mejorarla, teniendo en cuenta que las habilidades en juego están estrechamente relacionadas con la variedad empleada en los textos que se leen, en este caso, el español académico, y que esta variedad necesita ser enseñada.

Para la elaboración de las actividades, empleamos el Enfoque Simple de la Lectura (Hoover y Gough, 1990) y las Habilidades Clave del Lenguaje Académico (HCLA, Uccelli y Meneses, 2015) como herramientas metodológicas para identificar destrezas específicas relacionadas con la comprensión lectora y trabajar con ellas. El Enfoque Simple de la Lectura explica las diferencias en el desempeño lector a partir de las habilidades que permiten construir el significado de un texto, específicamente, la decodificación y la comprensión lingüística. Las actividades aquí propuestas buscan identificar si la decodificación ha sido alcanzada plenamente, así como evaluar y trabajar la comprensión lingüística. Para ello, se utilizaron las HCLA, propuesta que, como la instrucción del español académico desde el enfoque de ELSE, parte de la idea de que manejar esta variedad implica el aprendizaje de una segunda lengua a través de la enseñanza. De la lista de habilidades propuestas por Uccelli y Meneses (2015), se seleccionó aquellas que se consideraron adecuadas y relevantes para los fines del Taller: la organización global del texto, el conocimiento léxico (la amplitud, la profundidad y la precisión) y la interpretación de conectores lógicos.

Estas actividades buscan ser útiles a los docentes, con alumnado de características similares, para la evaluación y desarrollo de las destrezas mencionadas

Elaborar herramientas para la enseñanza y la evaluación continua del español académico a estudiantes privados de su libertad es una tarea necesaria y, en gran medida, pendiente en la Argentina. En ese sentido, puesto que se trata del

derecho de todo ciudadano, esta propuesta intenta ser el punto de partida que fortalezca la centralidad en la lectura y escritura como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida.

Referencias

- Acuña, L. (comp.). (2003). *Módulo de capacitación 3. La enseñanza de lenguas en la Educación Intercultural Bilingüe*. Programa DIRLI.
- Acuña, L. y Lapalma, G. (2011). Sobre la meta del bilingüismo en la Educación Intercultural Bilingüe. En Hecht, A., A. y Loncon Antileo, E. (Comps.). *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*, (pp. 150-165). Universidad de Santiago de Chile.
- Beltramino, L., Aravena, D. y Voloj, D. (2019). Enseñar en contextos de encierro: una experiencia universitaria en la cárcel. *Revista Alquimia Educativa*, 6(1), 7-21. <https://bit.ly/3zipp0a>
- Binder, K. S., Cote, N. G., Lee, C., Bessette, E. y Vu, H. (2016). Beyond breadth: the contributions of vocabulary depth to reading comprehension among skilled readers. *Journal of Research in Reading*, 40(3), 333–343. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12069>
- Blazich, G., De Millán, S. G. y Viedma Rojas, A. (2009). La educación en establecimientos penitenciarios argentinos: estudio de algunas cárceles de las ciudades de Resistencia y Corrientes. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 1(4). <https://bit.ly/3xe85YS>
- Crosson, A. C., Lesaux, N. K. y Martiniello, M. (2008). Factors that influence comprehension of connectives among language minority children from Spanish-speaking backgrounds. *Applied Psycholinguistics*, 29(4), 603-625. <https://doi.org/10.1017/s0142716408080260>
- Davies, M. (2014). *Corpus del Español: Web/Dialects*. Recuperado el 17 de agosto de 2021, <https://bit.ly/3x8JAuU>
- Dubeck, M. M. y Gove, A. (2015). The early grade reading assessment (EGRA): Its theoretical foundation, purpose, and limitations. *International Journal of Educational Development*, 40, 315-322. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.11.004>

- Duke, N. K. y Carlisle, J. (2011). The development of comprehension. En Kamil, M. L., Pearson, D. P., Moje, B. E. y Afflerbach, P. P. (Eds.). *Handbook of Reading Research: vol. IV*, (pp. 199-228). Routledge.
- Florit, E. y Cain, K. (2011). The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Educational Psychology Review*, 23(4), 553-576. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9175-6>
- Gomes, M. V. (2003). La presencia negroafricana en la Argentina. *Bibliopress*, 9, 7-11. <https://bit.ly/3tefwWM>
- Hoover, W. A. y Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160. <https://doi.org/10.1007/bf00401799>
- Huete García, N. y Nomdedeu Rull, A. (2018). Hacia una propuesta de selección léxica en manuales de español como lengua extranjera de nivel A1. *Estudios de Lingüística Aplicada*, (68), 59-98. <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2018.68.744>
- Instituto Cervantes (2002). *Traducción y adaptación del Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. <https://bit.ly/3PXqznD>
- Junyent, A. (2015). *Identificación de predictores del desempeño en la comprensión de textos orales y escritos*. Grupo de Análisis para el Desarrollo - GRADE. <https://hdl.handle.net/20.500.12820/388>
- Junyent, A. y Fernández-Flecha, M. (2020). Reading comprehension in Spanish by Quechua-Spanish bilingual children. *International Journal of School & Educational Psychology*, 10(1), 105-117. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1823914>
- Kintsch, W. y Rawson, K. A. (2005). Comprehension. En M. J. Snowling y C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 211-226). Blackwell Publishing Ltd.
- Laferriere, M. (2006). Programas de la Universidad de Buenos Aires en centros del Servicio Penitenciario Federal Argentino. *Decisio*, 14, 34-37. <https://bit.ly/3GV4Jgy>
- Lesaux, N. K. y Geva, E. (2008). Development of literacy in second-language learners. En August, D. y Shanahan, T. (Eds.). *Developing Reading and Writing in Second-Language Learners: Lessons from the report of the*

National Literacy Panel on language-minority children and youth, (pp. 27-59).
Routledge.

Ley de Educación Nacional, de 27 de diciembre de 2006, hacia una educación de calidad para una sociedad más justa, *Ministerio de Educación*, 26.206, pp. 1-25. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002610.pdf>

Mohammadi, S. M. y Afshar, N. B. (2016). Vocabulary Knowledge Learning and Reading Comprehension Performance: Which one is Superior - Breadth or Depth? *International Journal for 21st Century Education*, 3(2), 5. <https://doi.org/10.21071/ij21ce.v3i2.5850>

Parchuc, J. P., Bustelo, C., Ichaso, I., Charaf, S., García, Y., Rubin, M. J., Molina, M. L., Moris, J. P., Gareffi, F., Camarda, A., Sbdar, J. y Adur, L. (2020). *Escribir en la cárcel. Prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Pastor Cesteros, S. y Ferreira Cabrera, A. (2018). El discurso académico en español como LE/L2: nuevos contextos, nuevas metodologías. *Journal of Spanish Language Teaching*, 5(2), 91-101. <https://doi.org/10.1080/23247797.2018.1538306>

Prati, S. (2003). Niveles de competencia en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua 2. En Acuña, L. (Comp.). *Módulos de Capacitación 3: La enseñanza de lenguas en la educación intercultural bilingüe* (pp. 59-78). Programa DIRLI.

Ripoll Salceda, J. C., Aguado Alonso, G. y Castilla-Earls, A. P. (2014). The Simple View of Reading in elementary school: A systematic review. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 34(1), 17-31. <https://doi.org/10.1016/j.rfa.2013.04.006>

Sánchez, E., González, A., y García, J. R. (2002). Competencia retórica. Una propuesta para interpretar las dificultades de comprensión. *Psicothema*, 14(1), 77-85. <https://bit.ly/3xdZmEV>

Shapiro, L. R., Carroll, J. M. y Solity, J. E. (2013). Separating the influences of prereading skills on early word and nonword reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 116(2), 278-295. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.05.011>

Talwar, A., Greenberg, D., Tighe, E. L. y Li, H. (2020). Unpacking the Simple View of Reading for Struggling Adult Readers. *Journal of Learning Disabilities*, 54(6), 438-451. <https://doi.org/10.1177/0022219420979964>

- Tighe, E. L. y Schatschneider, C. (2014). Examining the Relationships of Component Reading Skills to Reading Comprehension in Struggling Adult Readers. *Journal of Learning Disabilities*, 49(4), 395-409. <https://doi.org/10.1177/0022219414555415>
- Uccelli, P. y Meneses, A. (2015). Habilidades de lenguaje académico y su aplicación con la comprensión de la lectura en la escuela primaria y media: un nuevo constructo operacional. *Miríada Hispánica*, 10, 179-206. <https://bit.ly/3xbUfop>
- Uccelli, P., Barr, C. D., Dobbs, C. L., Galloway, E. P., Meneses, A. y Sánchez, E. (2014). Core academic language skills: An expanded operational construct and a novel instrument to chart school-relevant language proficiency in preadolescent and adolescent learners. *Applied Psycholinguistics*, 36(5), 1077-1109. <https://doi.org/10.1017/s014271641400006x>
- USAID - Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional. (2009). *Manual para la evaluación inicial de la lectura en niños de educación primaria*. <https://bit.ly/3xomge3>
- Vecchione, F., Navarro, R. y Merlo, C. (2020). Español como lengua segunda en contextos de encierro: un taller de escritura académica. *E-AESLA*, 6, 104-116. <https://bit.ly/3NnMzqg>
- Verhoeven, L. y van Leeuwe, J. (2012). The simple view of second language reading throughout the primary grades. *Reading and Writing*, 25(8), 1805-1818. <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9346-3>



Rol del docente de Historia y Geografía en contextos de interculturalidad migrante

Role of History and Geography teacher in migrant intercultural contexts

Recibido: 09/06/2022 | Revisado: 13/06/2022 | Aceptado: 06/10/2022 |
Online first: 11/11/2022 | Publicado: 04/01/2023

id Iván Jesús Valderrama Aguayo

Universidad Católica de Temuco (Chile)

ivalderrama@uct.cl

<https://orcid.org/0000-0001-5044-1718>

Resumen: El artículo expone los resultados de una investigación que ha tenido como propósito analizar el rol del profesorado en la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales en contextos escolares interculturales como los que se están presentando de forma inédita en algunas escuelas de la zona sur de Chile. Dicha inquietud emerge como producto de los dinámicos flujos migratorios experimentados en los últimos años que han venido a tensionar los contextos educativos.

Valiéndonos de un marco metodológico hermenéutico interpretativo, operacionalizado a partir del material simbólico co-creado por los discursos de los docentes participantes del estudio, la investigación buscó, al mismo tiempo, identificar las estrategias implementadas por los docentes orientadas a visibilizar la presencia e historias de vida de los estudiantes migrantes recién avecindados dentro de sus aulas.

El estudio concluye que, contrariamente a lo declarado en los discursos docentes, existe un conjunto de prácticas que tienden a impedir, cuanto menos dificultar, la adopción de modelos pedagógicos-educativos interculturales en las salas de clase, las que cohabitan con un conjunto de creencias, de

Abstract: The article exposes the results of an investigation that has had the purpose of analyzing the role of teachers in the teaching of History, Geography and Social Sciences in intercultural school contexts such as those that are being presented in an unprecedented way in some schools in the southern zone of Chile, this concern emerges as a product of the dynamic migratory flows experienced in recent years that have come to stress educational contexts.

Using an interpretive hermeneutic methodological framework, operationalized from the symbolic material co-created by the discourses of the teachers participating in the study, the research sought, at the same time, to identify the strategies implemented by the teachers aimed at making visible the presence and life stories of migrant students recently settled in their classrooms.

The study concludes that, contrary to what is declared in the teaching discourses, there is a set of practices that tend to prevent, at least hinder, the adoption of intercultural pedagogical-educational models in the classroom, which coexist with a set of beliefs, on the part of the teaching staff, who make the tabula rasa homologation a central element of their work with their students, wasting

parte del profesorado, que hacen de la homologación una tabula rasa, un elemento central de su quehacer frente a sus estudiantes, desaprovechando las oportunidades didácticas y formativas tanto en el ámbito educativo como cultural del conjunto de la clase.

educational and training opportunities both in the educational and cultural spheres of the class as a whole.

Palabras Clave: Educación; Política educativa; Educación intercultural; Integración educativa; Instituciones educacionales; Escuelas democráticas

Keywords: Education; Educational policy; Intercultural education; Universal education; Educational facilities; Democratic school.

Introducción

Uno de los principales desafíos que enfrentan las sociedades contemporáneas (Quijano, 1999; Wallerstein, 2006) se relaciona con los conflictos y discrepancias socioculturales que conlleva la convivencia más o menos deseada entre modelos culturales diversos dentro de espacios cada vez más eclécticos. Dicho escenario se presenta como una consecuencia directa de los constantes (y cada vez más dinámicos) flujos migratorios que se han desarrollado en distintas zonas del planeta, afectando a capas importantes de la población (Blanco, 2000; Aguado et al., 2003; Hidalgo, 2007). A partir, y como consecuencia directa, de dichos movimientos poblacionales, es que los estados nacionales han debido modificar tanto su estructura como la comprensión de su rol rector de la convivencia entre ciudadanos. De esta forma las políticas institucionalmente promovidas se han debido adecuar, y en cierta medida obligadas a responder, a las demandas de una heterogeneidad cultural ascendentemente, dinámica y versátil.

Una de las áreas en donde dicho fenómeno ha tenido especial impacto es en el área de la educación (Walsh, 2010; Walsh, 2014; Gómez; Rodríguez, y Miralles, 2015) por lo estratégico que resulta como vehículo de movilidad social (Rivas, 2008; Achilli, 2010; Dalle, 2013) además de ser un elemento constitutivo de la identidad nacional (Hobsbawm, 1997).

De allí la importancia de conocer la comprensión que tienen los docentes de Historia y Geografía de un aula diversa culturalmente. Un paso obligado para una sociedad y un gremio que requiere con urgencia promover el desarrollo de modelos pedagógico-educativos interculturales.

Los objetivos abordados en la investigación fueron:

- Caracterizar la comprensión que poseen los profesores de Historia y Geografía del rol que les corresponde como docentes de la especialidad en contextos escolares interculturales.
- Describir, las practicas pedagógicas implementadas por los profesores de Historia y Geografía con el objetivo de visibilizar el contexto de interculturalidad presente en sus clases.

Marco teórico

De la-s interculturalidad-es

Según la DLE (2014) por interculturalidad-es vamos a entender la existencia de “diferentes culturas o relacionado con ellas”. Esta definición, a todas luces insuficiente, aporta muy poco a la comprensibilidad y complejidad del fenómeno en estudio e invita a profundizar en un término que hoy por hoy en Chile está cada vez más presente en el debate público y en el lenguaje de numerosas autoridades y organizaciones de los cuales emergen un conjunto de dudas más que certezas (Valls; Munté, 2010). Puesto que el concepto tiende a asociarse y en el peor de los casos confundirse con conceptos gramáticamente similares, pero que en la praxis son opuestos, como ocurre con los conceptos multiculturalidad y, pluriculturalidad (Walsh, 2005, 2007), cuestión que se ha querido aclarar con la Tabla que se presenta a continuación:

Tabla 1

Delimitaciones conceptuales Multiculturalidad, Pluriculturalidad e Interculturalidad

Multiculturalidad	Pluriculturalidad	Interculturalidad
Encuentra sus orígenes en países occidentales (Europa y EE. UU.), es un concepto más descriptivo y está referido a la multiplicidad de culturas que existen dentro de una sociedad, sin que necesariamente se relacionen entre ellas. De allí que, desde el punto de vista de la multiculturalidad, la tolerancia es considerada central para el desarrollo de una sana y adecuada convivencia.	Es el concepto más utilizado en Latinoamérica. Se sustenta en el reconocimiento de la diversidad existente, pero desde una óptica céntrica de la cultura dominante y ‘nacional’. Desde la perspectiva de la pluriculturalidad, las culturas subordinadas enriquecen al país, sin implicar o proponer un re-pensamiento de éste o de sus instituciones y estructuras.	Se refiere al conjunto de complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales de múltiple vía. Busca desarrollar una interrelación equitativa entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes. Su propósito es impulsar activamente procesos de intercambio entre las personas de culturas distintas que permitan construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas.

Fuente: Elaboración propia; a partir de: Žižek, 1998; Žižek, 2003; Diez, 2004; Walsh, 2005 y Valls; Munté, 2010

Del cuadro en referencia se desprende como es que, a pesar de las semejanzas gramaticales existentes, entre la interculturalidad, la multiculturalidad y la pluriculturalidad existen diferencias tanto de significado como de enfoque. Las que si bien, pueden parecer sutiles, son significativas a la hora de definir un marco teórico que clarifique una visión político-educativa de los fines que se pretenden (Ferrão, 2010).

Lo anterior hace referencia a una suerte de máxima que dicta la sempiterna naturaleza mutable de la(s) sociedad(es), lo que necesariamente redundará en un entendimiento-conflicto-re-entendimiento de las culturas en relación. Lo que a su vez conlleva a pensar en la interculturalidad como tal, como objetivo (político y académico) de respeto por el otro, comprensión del otro, y valoración de la diversidad (Diez, 2004). El fin de una utopía, puesto que la interculturalidad es un proyecto que busca realzar y valorar la diversidad de enfoques, caminos y conocimientos, en pos de la construcción de una sociedad más justa, más democrática y respetuosa para todos. Sin la necesidad de desechar, perder o 'renegar' el ethos cultural, bajo el supuesto que cada persona como tal, es diversa, única y distinta unas de las otras. Por lo tanto, todos tienen el derecho y el deber de ser partícipes en la configuración y modelación de una sociedad más inclusiva en la diversidad. (Martínez et al., 2015; Mondaca y Gajardo, 2015; Morales, 2015).

Para comprender e implementar el significado de una *propuesta pedagógica intercultural* es necesario operacionalizarla como un proceso de larga data. Esto porque la interculturalidad como ideal, no existe de manera espontánea y para su desarrollo deben trazarse planes, objetivos y pasos a seguir, articulando en la infancia y adolescencia situaciones/contextos donde el respeto, el diálogo y el entendimiento desde/por el otro sean parte principal en la formación de los adultos del mañana (Arteaga y García, 2008; Fernández, 2013).

Un elemento clave para comprender los límites y al mismo tiempo el peso teórico que subyace en la promoción y defensa de proyectos educativos interculturales es entender la interculturalidad como el cénit o el clímax de un proceso siempre inacabado, que posee distintas etapas de mayor o menor vivencia y un poder articulador de la praxis pedagógica. Esto porque como se ha esbozado, la interculturalidad como ideal, no existe de manera espontánea, de tal manera que deben crearse situaciones de manera artificial y aunar voluntades si el objetivo es lograr tanto una educación como una sociedad intercultural (Fernández, 2013).

Para enfrentar esta hercúlea misión, es necesario comprender que en mayor o menor grado todos poseemos prejuicios, ideas sobre lo que es ser intercultural, por lo que indefectiblemente un trabajo consciente, dedicado y persistente puede y por sobre todo debe llevar a la construcción de una sociedad más intercultural que la que hoy tenemos (Forno, Álvarez y Rivera, 2009).

Interculturalidad y Currículo o “La enseñanza de la Historia”

Es de general consenso que la educación es uno de los pilares del corpus social (Gómez; Rodríguez y Miralles, 2015), el mecanismo de transmisión de la cultura hegemónica por excelencia (Bourdieu, 2007; Walsh, 2007; Walsh, 2014) y un vehículo de movilidad social (Achilli, 2010). No obstante, se encuentra en el contexto nacional chileno una, hasta ahora, poco analizada arista, a saber: ¿Cómo interactúan los imaginarios diversos en la enseñanza de la historia?

La problemática no es menor, dado que esta disciplina curricular, la mayoría de las veces, está en la base de la reproducción y de la validación del patrimonio cultural de la nación (Hobsbawm, 1997). De allí que comprender la forma y los espacios que los docentes disponen para que otras culturas, ajenas al canon nacional tradicional, se hagan parte del diálogo en el aula, resulta clave y fundamental para evitar la tradicional invisibilización sistemática y negación de la diferencia. Proceso que es subyacente a la aculturación de la otredad (Stefoni; Stang, y Riedemann, 2016; Quijano, 1999).

Desde esta misma perspectiva, en relación a los objetivos que debe perseguir un docente en la facilitación consciente del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia bajo el enfoque intercultural. Delors (1997), en su obra “La educación encierra un tesoro” en donde a partir de su definición de los cuatro pilares de la educación (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser), realza la figura del profesor como un actor clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que en el caso del profesorado de Historia es aún más importante, dado que este debe desarrollar en sus aulas (puesto que el conocimiento de la ‘otredad’ es el primer paso para un ‘hacer’ en conjunto), un conjunto de dispositivos didácticos que tiendan a una consideración y a una posterior valoración de las aportaciones culturales de quienes asisten a sus aulas. Lo que en el caso de Chile, es aún más importante, si se tiene en cuenta las altas tasas de niñez migrante existente en su sistema educativo, que debieran incidir en una nueva idea de nación o del ser chileno. Un ser que integre, involucre, signifique y represente al recién llegado, que le de voz y lo valore. Esto si acaso la pretensión es construir una sociedad más respetuosa y propositiva (Pagès y Chávez, 2017).

Lo anterior implica indefectiblemente considerar el campo actitudinal-valorativo en el aula, no solo desde una adecuada selección del conocimiento disciplinar, sino que también del contenido didáctico disciplinar, proponiendo contextos pedagógicos inclusivos y adecuados para un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo en contextos de interculturalidad. En donde la base de sustentación sea hacer partícipe al ‘otro’ en la construcción de estas memorias colectivas, puesto que la invisibilización sistemática, la negación de la diferencia y la aculturación de la otredad, termina indefectiblemente en la invisibilización del niño

migrante, como sujeto constitutivo de la realidad. (Stefoni, Stang, y Riedemann, 2016; Quijano, 1999).

Lo anterior es especialmente importante en Chile, con notorias ausencias curriculares que consideren al migrante, que es acentuada por visiones que relegan al migrante a papeles subordinados y no protagónicos de una actualidad tan diversa como, la que ya se expresa en las aulas en donde se privilegia la identidad y cultura nacional, invisibilizando y coartando las opciones de los migrantes tanto a ser partícipes de su historia en esta nueva realidad territorial, como a ser un sujeto protagónico de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Lo que impide cualquier derecho a participar y ser parte activo de la cultura receptora (Fernández, Torres, García, 2016). En este caso, se les impide de hacerlos parte constitutiva y representativa de la cultura chilena. Una misión ética y política, en la cual el profesorado de Historia juega un rol fundamental.

Metodología

La investigación se realizó bajo el paradigma cualitativo, dado que ella está orientada al estudio y la comprensión en profundidad de un conjunto de complejos procesos ligados a los escenarios vinculados a la realidad social (Osses; Tapia, Ibáñez, 2006). Dentro de dicho paradigma, se optó por un enfoque de tipo interpretativo o hermenéutico, que se sustenta en la realización de análisis personales para comprender la realidad vivenciada por los sujetos en estudio, que son agentes activos dentro de su marco de reproducción social (Ruiz, 2003).

El uso de dicho enfoque responde a que la investigación no busca la generalización, sino que aboga por la comprensión de un fenómeno concreto, de interés y poco indagado en el contexto escolar chileno.

La técnica elegida para la realización del desarrollo del trabajo de campo, fue la entrevista semiestructurada, pues a través de ella se puede conocer en mayor profundidad las opiniones y experiencias de los sujetos participantes (Díaz; Torruco; Martínez y Valera, 2013).

Se estudió el fenómeno, focalizando el trabajo de campo en profesionales de la educación que se desempeñaran laboralmente en el sistema educativo municipal y en uno de los colegios que concentran la mayor cantidad de estudiantes migrantes (considerando el total de estudiantes migrantes que asisten regularmente a dependencias de centros escolares municipales de la comuna), lo que implica abordar desde los centros protagónicos mismos el quehacer docente en contextos interculturales. Los criterios para la selección de la muestra fueron: trabajar en uno de los 3 colegios que concentran casi la totalidad de los estudiantes migrantes matriculados en la comuna de Concepción; contar (a la fecha de la entrevista) con

un mínimo de 3 años de ejercicio profesional continuo en contextos educativos interculturales; que el colegio sea reconocido por el Ministerio de Educación de Chile y finalmente, estar en posesión de un título profesional de profesor de Historia y Geografía en algunos de los centros de formación superior reconocidos por el Estado.

El peso del análisis descansó sobre el material simbólico de los datos, expresados en el discurso de los docentes participantes. Con el propósito de mantener y resguardar el anonimato de su identidad y opiniones, se acordó referenciarlos mediante nombres clave que los identificara. El proceso antes reseñado se sintetiza en la tabla que presentamos a continuación:

Tabla 2:

Caracterización educadores partícipes de la investigación

Profesor	Nombre del Establecimiento	Años de ejercicio profesional
Profesor 1	Colegio Juan Gregorio las Heras	8
Profesor 2	Colegio España	3
Profesor 3	Colegio Fiscal de Niñas	13

Fuente: Elaboración propia

Una vez realizado el trabajo de transcripción de las entrevistas, el proceso de análisis de la información se desarrolló sobre la base del siguiente procedimiento: En la primera etapa se inició con la transcripción de cada una de ellas. Este proceso, se realizó sistematizando ciertos componentes lingüísticos como las muletillas y “chilenismos”. Luego de transcritas se procedió a realizar la primera aproximación analítica comentando y categorizando los textos resultantes a fin de identificar los aspectos más reiterados y relevantes. Posteriormente se identifican y conceptualizan aquellas categorías (tabla 3) a priori derivadas directamente de los objetivos de investigación, lo mismo respecto de subcategorías emergentes derivadas de la información producida por las educadoras. Sobre la base de las dimensiones y categorías se establecieron los significados compartidos y/o los elementos esenciales comunes que desde la experiencia pedagógica manifiestan los docentes. Esta metodología de análisis apoya y sustenta el proceso interpretativo fenomenológico que para cada categoría y subcategoría se realiza. Se obtuvo como síntesis de dimensiones y categorías de análisis la siguiente tabla:

Tabla 3**Categorías de análisis**

Dimensión relativa a...	Categorías
1.- Interculturalidad	1.1.- Comprensión del fenómeno de la Interculturalidad
	1.2.- Reconocimiento o valoración de la diversidad
	1.3.- Elementos constitutivos de la Interculturalidad
2.- Rol del docente de Historia	2.1.- Función social de la Historia
	2.2.- Aportes de la disciplina para la convivencia y la democratización
	2.3.- Construcción de la interculturalidad y sus problemáticas
	2.4.- Espacios extracurriculares e inclusión

Fuente: *Elaboración propia.*

Resultados y discusión

1.1.- Comprensión del fenómeno de la Interculturalidad: Dentro de los docentes entrevistados de los colegios municipales de Concepción, existe una latente comprensión idiomática de lo intercultural, limitada al entendimiento entre actores, lo que a decir de los docentes puede comprenderse como la presencia de “(hay) niñas que no habla muy bien español” (Prof. N° 2). Con esto nos referimos a que, en el decir de los docentes, lo intercultural se reduce en gran medida a como se expresan, como se visten “la forma de escritura ya era una barrera, por un tema conceptual palabras que nosotros utilizamos y ellas no” (Prof. N°3) y como *son* físicamente las estudiantes migrantes. De este modo lo intercultural se asocia a elementos concretos y fácilmente observables, más allá de lo que podría ser la cultura o elementos constitutivos de la personalidad y cosmovisión de la persona.

No obstante, los docentes manifiestan la necesidad de incorporarlos a la clase “la idea es incorporar todos los Latinoamericanos migrantes que están en nuestro colegio” (Prof. N°1) puesto que, si bien recalcan, una vez más las diferencias, para estos son las semejanzas y similitudes las que deber prevalecer “para mí son alumnas más da lo mismo si es colombianas si es venezolanas o haitiana” (Prof. N°3), siempre respetando y resguardando su diversidad.

1.2.- Reconocimiento o valoración de la diversidad: Dicha arista, se entiende como un proceso destinado a la *atención de lo intercultural* como tarea única y principal del profesor de Historia y Geografía dado que “desde que entraron todos los extranjeros tuvo que repensarse la forma de trabajar con los niños en la asignatura” (Prof. N°1) “entonces ahí está nuestro rol como *“profe”* de Historia independiente que el currículo esté centrado en la historia Chile” (Prof. N°2).

Se desprende de los discursos, la existencia de una pluralidad de formas que buscan reconocer y valorar la diversidad presente en las aulas, la mayoría de las cuales se relaciona al ejercicio práctico-vivencial de manifestar y resaltar la diversidad, las cuales van en función a “destacar, pero no sobre exaltar la diversidad, como un tema de novedad prácticamente” (Prof. N°2) con esto nos referimos a que para los docentes, la valoración debe darse en momentos claves, de manera concreta y visible además que “tiene que ser contextualizada” (Prof. N°3). De este modo encontramos la creencia subconsciente que la interculturalidad no es un fenómeno que se vive en cada momento de la clase sino en momentos específicos, puesto que en muchos casos consideran que “(el reconocimiento de) los extranjeros son muy importante, pero de otra forma (haciendo la comparación con niños que presentan diversas patologías) se transforman en un detalle, son niños nada más, solo con otra nacionalidad” (Prof. N°1). Siendo los momentos claves para valorar y reconocer la diversidad en las aulas, fechas, hitos, acontecimientos; por ejemplo, que hayan “recibido a todas las extranjeras al comienzo de año” (Prof. N°2), noticias, la geografía, el clima, las fiestas en donde “a cada curso le tocó, un país y van a mostrar las comidas y todo eso” (Prof. N°2), es decir, costumbres y tradiciones de los estudiantes extranjeros, en momentos puntuales y acotados.

1.3.- Elementos constitutivos de la Interculturalidad: Los elementos que constituyen los rasgos centrales de la interculturalidad, a decir de los docentes, poseen como rasgo común el ser elementos concretos e identificables, con esto nos referimos a muletillas idiomáticas o *modismos* “conceptos que nosotros usamos coloquialmente, que de repente ellos no los conocen y ahí se lo preguntan a las propias compañeras o directamente a mí” (Prof. N°3), música que escuchan con frecuencia, colores en uso de maquillaje (en el caso de las niñas), de pelo, “métodos de estudio, de responsabilidad” (Prof. N°2). Es decir, elementos que no surgen desde un análisis demasiado profundo en la delimitación de esos criterios, que a su vez se exteriorizan sin una mayor problematización o trascendencia de estos para el quehacer pedagógico en el aula.

Otro aspecto importante a considerar, es que los elementos identificados bajo el prisma intercultural, son elementos que tienden a ser homologables con las características de los estudiantes nacionales, “ahí podría ser un elemento cultural importante (hablando sobre lo estructurado y mecánico en el actuar de una estudiante ruso-brasileña, que se busca asemejar con la tradicional disciplina que se ve en las clases de los niveles de básica-primaria)” (Prof. N°2) es decir se busca homologar dos o más elementos que pudiesen de manera más o menos natural parecerse, considerarse iguales y los elementos más disruptivos tienden a de manera artificial “ajustarse” dentro de las características culturales propias de los estudiantes chilenos. Ejemplos de esto encontramos en la comparativa de procesos históricos, referentes históricos nacionales, leyes, constituciones y elementos de

tipo genérico como serían la música, el baile y las comidas, todo lo cual está inconscientemente diseñado con la intención y finalidad de hacer que los y las estudiantes extranjeras se sientan cómodos y acogidos en su condición de estudiante migrante, vale decir, “crear un polo donde los niños se sienta cómodos” (Prof. N°1).

2.1.- Función social de la Historia: Con esto nos referimos a los “usos” sociales que se pueden hacer de la Historia. La enseñanza-aprendizaje de la disciplina como tal es valorada en función a la utilidad que se le puede dar “existiendo reacciones en las cuales les interesa, quieren saber, frente a situaciones que pasaron acá que han escuchado, como también que no les interesa absolutamente nada” (Prof. N°3), dado que si bien existe la creencia que la Historia al ser un ramo nuevo y por lo tanto “novedoso” debiese ser valorado por los estudiantes, este resulta ser tan valorado como se pudiese creer en primera instancia, sobre todo porque quienes han tenido educación formal antes de su llegada a aulas chilenas, estudiantes en los cuales la enseñanza de la historia como tal tiende a no crear “un impacto muy significativo” (Prof. N°2).

El desconocimiento de las necesidades pedagógicas que favorecen la inclusión de una cada vez mayor ingente cantidad de estudiantado migrante, termina por producir que dicha integración corra el riesgo de ser superficial y poco significativa, tanto para el desarrollo de la clase como para el aprendizaje de los contenidos por parte de los y las estudiantes perdiendo esa función integradora que le corresponde a la asignatura por una función reducida a homogeneizar, aprender y replicar contenidos, poco significativos y mecánicos.

2.2.- Aportes de la disciplina para la convivencia y la democratización: En esta arista, ligada inherentemente a la anterior, encontramos en los siguientes testimonios docentes “(los docentes) trabajamos con todos los compañeros, eso lo hace bastante interesante y se sienten cómodos (los estudiantes migrantes)” (Prof. N°3), “el ramo de Historia es el ramo integrador por excelencia y ¿por qué? dirás tú, porque de aquí nacen todas las ideas de cómo funciona nuestro país” (Prof. N°1), “siempre todos los años cuándo comienzo las clases de historia hago que me cuenten su historia, independiente del curso y que la compartan” (Prof. N°2) la intención de desarrollar modelos interculturales en los espacios interculturalizadores formales de la clase.

Encontramos dentro del discurso docente el consenso relativo a que los actuales modelos educativos no favorecen la adopción en enfoques interculturales, sino que por el contrario favorecen a homogeneizar a los estudiantes mediante el aprendizaje memorístico “me tengo que aprender esto de memoria, me tengo que aprender las fechas de memoria y ya pierde su trascendencia, el modelo de Educación que tenemos evidentemente no favorece y todos los elementos se

centran en el currículum homogeneizador aunque uno quiera luchar contra eso” (Prof. N°2), sería fundamental a decir de los docentes, el poder insistir y construir espacios de manera más o menos artificial donde la práctica de la interculturalidad sea un elemento transversal en la clase, pues la realización constante de esta práctica terminaría con la naturalización y valoración de la diversidad cultural en el aula.

La creación de estos espacios, más el rol intrínsecamente integrador que le corresponde a la disciplina como tal conlleva a que “siempre tenemos que estar comunicándonos con la naturaleza de ellos, con lo que viven y comunicarlo con el presente y con la historia del Chile” (Prof. N°1) generan finalmente la democratización de la clase y sus diferentes momentos, en donde sean los estudiantes tanto nacionales como extranjeros sean quienes tengan el rol principal, la participación e injerencia en las aulas y la clase en pos de lograr este enfoque intercultural necesario para una convivencia en igualdad de condiciones.

2.3.- Construcción de la interculturalidad y sus problemáticas: Se observa en los testimonios que, para los docentes, el principal problema es el trabajo de las competencias comunicativas, el empatizar con los jóvenes “nuestro rol es importante el profesor de historia es el nexo, porque somos los que manejamos más información sobre la historia Latinoamérica y por supuesto a ellos se les hace sentir con mayor cercanía. El desafío son las habilidades blandas que se sientan acogidas, por ejemplo, preguntar cómo celebraban esto en tu país o ¿Qué celebraban en tu país? ¿Qué hacían en esta fecha? esas son una experiencia para que conozcan a las otras alumnas” (Prof. N°1)

A esto nos referimos con que la primera barrera a romper es el ostracismo que voluntariamente se imponen los estudiantes migrantes, una suerte de protección ante lo desconocido, por lo cual superar esa barrera sin más directrices o formación que el propio criterio profesional y personal para muchos es una dificultad importante de sobrellevar. De ahí es que para realizar su labor profesional de la manera más imparcial posible, muchos de estos tienden a olvidarse y suprimir la condición/contexto de interculturalidad en las aulas, dado que según sus palabras “la interculturalidad y en casi todos los contextos, yo diría la mayoría, no se ve, a menos que no se el colegio se interesara por esos niños y evitara la homogeneización de las estudiante que en este caso inevitablemente está impuesta” (Prof. N°2) manifestando de hecho una equidad en el trato y modelos educativos presentes en las aulas interculturales, que más que valorar la diversidad tiende a homogeneizarla.

Una nueva complicación que manifiestan los docentes en pos de desarrollar y aplicar modelos educativos interculturales es que los tiempos destinados para ello, son escasos y muchas veces interrumpidos por el resto de actividades escolares, “siendo, a nivel del profesor sin *jefatura* (el concepto de “profesor jefe” o “Head

teacher”, se aplica en Chile a docentes que deben velar por liderar las actividades y relaciones interpersonales dentro de un determinado curso), un desafío bastante grande de cómo enseñar a las niñas a respetarse, a tener tolerancia a ser más empáticas” (Prof. N°2) lo cual parcializa y coarta las posibilidades de desarrollar un modelo continuo y sostenido “muchas veces te pilla la cobertura curricular y eso impide a veces hacer enfoques más interculturales” (Prof. N°2).

2.4.- Espacios extra curriculares e inclusión: Finalmente encontramos que para los docentes, son los espacios y las instancias de conversación/participación *extra aula de clases* “la interculturalidad la vemos a nivel más que nada personal, yo trato de hablar con las niñas más allá de las clases, más allá del rol cómo profe historia yo trato de verme como una profe normal” (Prof. N°2) y *por sobre todo fuera del curricular nacional* pre escrito para la disciplina, los momentos y puntos neurálgicos donde se pueden practicar y promover modelos educativos alternos, que favorezcan la posibilidad de crear espacios de interculturalidad y ejercicio valorativo de la diversidad “ahí como que se dan esos contextos más ricos fuera del currículum” (Prof. N°2), concretamente los docentes consideran que en las ACLE (Actividades Curriculares de Libre Elección o “talleres”), “ahí tratas esos temas, en mi taller de periodismo también están ellas (las niñas extranjeras) y también hay otras chicas extranjeras” (Prof. N°2), debate, música latinoamericana y actividades deportivas, se identifican como los momentos clave para desarrollar una mayor cooperación y enfoque intercultural en el trato con los y las estudiantes, esto pues al estar inmersos en una dinámica menos rígida “se dan esos espacios necesarios al dialogo” (Prof. N°3) y a una mejor y mayor atención a la diversidad.

Sumado a ello, se consideran los espacios destinados a Consejo de curso, Orientación e inclusive las conversaciones fuera del horario académico y en el pasillo, como momentos claves a aprovechar en post de formar una cultura pedagógica valedora y respetuosa de la interculturalidad “esa tónica porque el currículum es más amplio y flexible, como para analizar casos en particular, el currículum (de la especialidad) para las chicas es más estricto te condiciona”. (Prof. N°3) y así también el lugar más propicio para compartir historias de vida, experiencias y creencias tanto de las estudiantes migrantes como de las estudiantes nacionales.

Conclusiones

A la luz del trabajo realizado es claro que para los docentes existe una doble naturaleza en su labor pedagógica, dicha disociación queda categorizada en su desdoblamiento como “profesor de la especialidad (Historia y Geografía)” y “profesor jefe”, lo cual es homologable a un estar “dentro” y un estar “fuera” del aula. Esta doble naturaleza se originaría inicialmente por el escaso conocimiento y bajo nivel de apropiación de las habilidades pedagógicas necesarias para trabajar en el

desarrollo, la configuración de espacios y la promoción de proyectos pedagógicos interculturales.

Esta obliteración profesional se daría a partir de la oposición de instancias educativas destinadas a impartir “la disciplina” frente a los momentos de formación “valórico-emocional”. Dicha división de la naturaleza docente, opera bajo la creencia inconsciente que son únicamente las horas “extra curriculares” (para el caso de nuestra muestra las horas destinadas a los procesos de orientación vocacional, consejo de curso y las actividades curriculares de libre elección) los momentos donde se debe promover la formación en interculturalidad, puesto que los momentos propiamente lectivos son coartados por las exigencias curriculares ministerialmente impuestas.

Respecto a las características de las prácticas identificadas como acciones pedagógicas destinadas a promover proyectos pedagógicos interculturales y en consecuencia implementadas por los docentes en dichos contextos, a pesar de lo que pudiese suponerse en primera instancia, estas no difieren en modo alguno entre contextos de aula monocultural o aulas interculturales, siendo trabajos escritos, exposiciones, clases dictadas por el docente, etc. Las prácticas más utilizadas por ellos.

Dicha situación a primeras luces opuesta a la idea de prácticas pedagógicas interculturales para contextos específicos, nace desde la idea que modificar las actividades realizadas por el público estudiantil al cual están destinadas puede considerarse ante todo discriminación y segregación (situarse en el primer enfoque de prácticas pedagógicas interculturales, como antes vimos) para con los estudiantes migrantes en este caso, se limitan por tanto, a la modificación de los ejemplos y casos de análisis que se dan para el desarrollo de la actividad o práctica pedagógica propiamente tal implementada, pero no la actividad en sí. Con esto nos referimos a que las actividades, cualquiera que sea, de las antes puntualizadas u otras, necesaria e imperiosamente toman un carácter y enfoque latinoamericanista y globalizante en donde los casos de análisis, los ejemplos, etc. Van destinados a hacer partícipe a los estudiantes migrantes y sus culturas de manera más o menos permanente y sistemática.

Dichas actividades, además de buscar como primer objetivo primordial “dar voz” a la diversidad de culturas y tradiciones reunidas en el aula, tienen principal acervo y razón de ser en el desarrollo del conocimiento en perspectiva latinoamericana, la empatía con los compañeros migrantes y fundamentalmente la valoración del “otro” como sujeto social, configurador de la realidad presente y agente partícipe-positivo de la contingencia nacional y a nivel micro escolar-académica, en directa y franca sincronía entre la participación en el grupo y la realización de las actividades destinadas para esos efectos.

Finalmente, para los docentes, y en concordancia a la doble naturaleza de su rol como docente de Historia-Jefatura, existe una segunda doble naturaleza las cuales se manifiestan en su quehacer profesional en las aulas monoculturales en oposición a su quehacer profesional en las aulas inter-culturales, destacando y promoviendo un rol mucho más “chilenizador” y nacionalista en las primeras en oposición a un enfoque de acción pluralista y democratizador/de consenso, en las segundas.

Es a decir de los propios docentes, sobre las aulas mono culturales, que su rol primordial es la enseñanza de la historia nacional, valores patrios, legado cultural histórico y adscripción a modelos de identidad nacional y patrones culturales, por tanto se tiende a poner a Chile como “ejemplo de hacer las cosas”, modelo de una sociedad desarrollada y democrática, al mismo tiempo que se busca comprender la configuración del territorio nacional bajo la lógica de supremacía y enemigo externo, vale decir, se busca en los jóvenes una modelación de valores, paradigmas y costumbres de acuerdo a lo “común” en Chile y el respeto a las instituciones y el orden público, etc.

Por otro lado, respecto a las aulas interculturales su quehacer se ve dramáticamente modificado en cuanto la presencia de estudiantes ajenos a las orgánicas y modelos culturales nacionales obliga a la ejecución de modelos holísticos y globalizadores, donde la anterior ideal de sociedad avanzada se ve matizado, buscando las similitudes en los procesos históricos vividos en Latinoamérica, herencias culturales de origen europeo, coyunturas y legado en el mestizaje, etc. Es decir, se busca un modelo mediador e inclusivo donde las diversas culturas puedan participar y ser a su vez sujetos constitutivos de nuevos modelos y estructuras organizativas y mentales, para aplicarlos y exteriorizarlos tanto al colegio en su conjunto, como a la sociedad nacional.

Referencias

Achilli, E. (2010). *Escuela, Familia y Desigualdad Social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde Editor.

Aguado, Teresa et al. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 323-348. <https://bit.ly/3tqvTXd>

Arteaga, B. y García García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253-274. <https://bit.ly/3aMzecz>

- Bartolomé, M. (1992). La investigación cualitativa en educación: ¿com-prender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 20(1) 7-37. <https://bit.ly/3zpFG3u>
- Blanco, C. (2000) *Las migraciones contemporáneas*, Alianza Editorial.
- Bourdieu, P. (2007) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Dalle, P. (2013) *Movilidad social desde las clases populares Un estudio sociológico en el Área Metropolitana de Buenos Aires (1960-2013)*. Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- Delors, J. (1997) *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Correo de la Unesco
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://bit.ly/2TBKZEE>
- Diez, M. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, 19(1), 191-213. <https://bit.ly/2xyz0Sc>
- Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 15(2), 82-99. <https://bit.ly/2M90np0>
- Fernández, M., Torres, E. y García, C. (2016). Creencias sobre la educación intercultural y prácticas de enseñanza de profesores de secundaria de la población indígena yaqui. *Perfiles educativos*, 38(152), 109-127. <https://bit.ly/3MANhiK>
- Ferrão, V.. (2010). EDUCACION INTERCULTURAL EN AMERICA LATINA: DISTINTAS CONCEPCIONES Y TENSIONES ACTUALES. *Estudios pedagógicos*, 36(2), 333-342. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019>
- Forno, A., Alvarez-Santullano, P. y Rivera, R. (2009) ENTRE EL EDIFICIO Y EL CURRÍCULUM DE LA INTERCULTURALIDAD: UNA MIRADA ANTROPOLÓGICA A LA EDUCACIÓN ACTUAL EN TERRITORIO MAPUCHE-HUILLICHE. *Chungará*, 41(2), 287-298. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562009000200009>
- Gómez, C. J., Rodríguez, R. A., y Miralles, P. (2015) La enseñanza de la Historia en educación primaria y la construcción de una narrativa nacional: Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España. *Perfiles educativos*, 37(150), 20-38. <https://bit.ly/3MBttvw>

- Gómez, C. J., Rodríguez, R. A. y Miralles, P. (2015). La enseñanza de la Historia en educación primaria y la construcción de una narrativa nacional: Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España. *Perfiles educativos*, 37(150), 20-38. <https://bit.ly/3xfR932>
- Hidalgo, A.L., (2007) Los flujos migratorios contemporáneos. Una explicación multicausal. *Contribuciones a la Economía, Primer Semestre* (1) <https://bit.ly/3H6bsEw>
- Hobsbawm, E. (1997). *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Crítica.
- Martínez, L. et alli. (2015). Migración e Interculturalidad: perspectivas de derechos y política educativa. *Boletín de Antropología y Educación*, 6(9) <https://bit.ly/3aGkGLu>
- Mondaca, C., y Gajardo, Y. (2015). INTERCULTURALIDAD, MIGRANTES Y EDUCACIÓN. *Diálogo andino*, (47), 3-6. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200001>
- Montés, R. (2011). La multiculturalidad en la enseñanza de la Historia y el desajuste entre intenciones educativas y prácticas escolares: los retos del presente y del futuro inmediato. *Educación en Revista*, (42), 73-94. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000500006>
- Morales, C. (2015). NOCIONES Y PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL PRESENTES EN PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS EN CONTEXTO DE INTERACCIÓN JUVENIL RURAL DE LA REGIÓN METROPOLITANA (CHILE). *Diálogo andino*, (47), 59-70. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200007>
- Osses, S., Sánchez, I., & Ibáñez M., F. (2006). INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN: HACIA LA GENERACIÓN DE TEORÍA A TRAVÉS DEL PROCESO ANALÍTICO. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(1), 119-133. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>
- Pagès, J. y Chávez, C. (2017). Didáctica de la historia y enseñanza del pensamiento histórico en formación inicial de docentes de secundaria en Chile. En R. Martínez Medina, R. García-Morís, C. R. García Ruiz (Coord.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos preguntas y líneas de investigación*. Universidad de Córdoba
- Quijano, A. (1999). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. En S. Castro-Gómez, O. Guardiola-Rivera y C. Millán (Eds.). *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*, Bogotá: Instituto Pensar/Centro Editorial Javeriano.

- Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23.aed.). URL: <http://www.rae.es/rae.html>
- Rivas, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Comunidad de Madrid.
- Ruiz, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Artes Gráficas Rontegui
- Stefoni, C., Stang, F. y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios internacionales*, 48(185), 153-182. DOI: <https://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- Valls, R.; Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), abril, 11-15. <https://bit.ly/2ya5Fuk>
- Wallerstein, I. (2006), *El moderno sistema mundial. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI*, siglo veintiuno.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo Y Pensamiento*, 24(46), 39 - 50. <https://bit.ly/3xgpYVz>
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25-35. <https://bit.ly/2Cif0TL>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L., Walsh, C. *Construyendo Interculturalidad Crítica. Conferencia llevada a cabo en el congreso del Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia*. URL: <http://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>
- Walsh, C. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Entramados: educación y sociedad*, 1(1), 17-30. <https://bit.ly/3H9Tn8H>
- Žižek, S. (2003). *El sublime objeto de la ideología*. siglo XXI Editores.
- Žižek, S., (1998), Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional, en F. Jameson y Žižek, S. *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Paidós.

RESEÑAS





Cabo Boyero, U. (2020). Dejémosles pensar. Plataforma Editorial. 140 páginas. ISBN: 978-84 17886-93-6

Partiendo de las cuestiones ¿les interesa a los adolescentes la filosofía? o la filosofía, ¿a qué rama pertenece, a letras o a ciencias?, en “Dejémosles pensar”, el autor, profesor de filosofía, pone de manifiesto cómo ser docente sin que los alumnos caigan en el aburrimiento o falta de entendimiento en una asignatura como la filosofía que, tal y como es definida, es la ciencia que conecta e interrelaciona los desasosiegos intrínsecos de cualquier ser humano e intenta darles respuesta. A través de un recorrido ideológico, donde los filósofos más célebres de la historia evidencian su particular forma de ver la vida, se incita a la reflexión y al pensamiento crítico del lector.

En el primer apartado, “Atrévete a pensar”, el uso de la asignatura en las aulas pone en evidencia que la curiosidad es la base de la filosofía y que la variedad de perspectivas enriquece al mundo. El alcance de un conocimiento verdadero es una de las máximas del libro, ya que la filosofía genera la habilidad del pensamiento crítico.

El segundo apartado, “Adolescentes filósofos”, se inicia con la aclaración de la etimología de la palabra adolescente para dejar claro que es una época de crecimiento, desarrollo y aproximación a la vida adulta. Karl Marx, filósofo atrayente para los alumnos, por la capacidad crítica del pensamiento propio, entiende al ser humano como una pieza más de un entramado económico donde sólo es útil su aportación a la sociedad. Esta teoría aporta al profesor la oportunidad de intentar que los alumnos comprendan y relacionen los contenidos de la asignatura para aplicarlos a sus vidas y defender sus ideas (p.31).

El tercer apartado “Filosofía, martillazos y torpedos: una aproximación al método”, comienza referenciando la ignorancia como algo no negativo en sí mismo, siempre y cuando el individuo sea consciente de la misma y tenga deseos de superación para alcanzar el conocimiento. Aquí, Sócrates tiene protagonismo, ya

que, a pesar de su elocuencia y brillantez mental, escuchaba al contrario con el propósito de obtener una perspectiva diferente del tema a tratar para así compararla con la suya y relacionarla y, consecuentemente, enriquecer el conocimiento que nos guiará hacia la libertad. Sin embargo, ¿somos realmente libres o nos encontramos limitados? El comentario del filme “el Show de Truman” entra a debate al mostrar al protagonista con una libertad limitada a pesar de ser un hombre aparentemente libre para tomar sus propias decisiones. En esta línea, es necesario evocar a Nietzsche y su extrañeza ante la realidad: este filósofo encontraba la realidad sospechosa, cuestionando los valores y creencias de su época (p.51).

El apartado cuarto, “Las grandes cuestiones”, analiza el amor, la felicidad, la libertad y la muerte. En relación al amor, Aristófanes, siente que es la necesidad irrenunciable de buscar a la persona que nos complementa; Para Platón, es algo fundamental y absoluto, no solo entre personas sino con sentires, como la belleza. Por otra parte, Sócrates lo considera un puente de unión entre lo humano y lo divino. La reflexión sobre la *philia* viene de parte de Aristóteles, quien alude a relaciones basadas en el interés, en el placer y en la bondad y la admiración por las cualidades de los otros. En cuanto a la felicidad, para Aristóteles, es el fin último de la vida humana. Pone de manifiesto que el único bien que no se busca por mediación de otros es el conocimiento. La gran pregunta llega al cuestionar la libertad como un presupuesto de nuestras acciones morales y responsabilidades. Aristóteles defendía que para que el ser humano sea libre tiene que haber determinación voluntaria de sus propios actos para poder responsabilizarse de ellos. A los ojos de Locke, la ley es la única forma de asegurar la libertad a pesar de la naturaleza libre del ser humano. De forma similar, Hobbes hace un llamamiento al poder absoluto que pueda garantizar la libertad y paz. Pero ¿estamos realmente dispuestos a limitar nuestras libertades en nombre de la seguridad? Por último, la muerte, es un elemento clave de cualquier cultura y suscitador de sentimientos como el miedo o la incomprensión. Filósofos como Sócrates o Platón reflexionaron sobre ella, restándole cualquier aspecto negativo, pues, aunque el ser humano se conforma de cuerpo y alma, lo que lo define es su dimensión espiritual. Para Epicuro, la muerte priva de las sensaciones, por lo que se pierde el conocimiento de la misma, aunque indudablemente se puede hacer uso de proyecciones imaginativas (p. 86).

En el apartado tercero, “Filosofía y cultura popular”, se expone que el ser humano, piensa, crea y se orgullece de sus creaciones, al tener necesidad de dar significado y completar procesos. Este apartado conecta la filosofía con la cultura de hoy en día y, más concretamente, con las nuevas tecnologías (Han, 2018), y el ejemplo de los videojuegos, de los cuales se hace un repaso en el tiempo hasta llegar a contemplar la figura del jugador actual con un rol de sujeto moral y tomador de decisiones, de ahí el trasfondo filosófico. Como elementos de ciencia ficción, el autor recuerda la obra de Shelley (2018) “Frankenstein”, donde un experimento científico, en forma de criatura, es rechazada por los humanos. También, menciona

las distopías en libros como “1984” de Orwell (2013) o “Un mundo feliz” de Huxley (2017), ejemplos de una sociedad víctima del totalitarismo y deshumanizada.

El apartado sexto, “Apología del dislike. Una reflexión en torno a la tecnología y la sociedad”, clama que la filosofía se empapa de las ideas de la sociedad del momento y sus preocupaciones. La comunicación del like ofrece una visión de la realidad más limitada y basada en las preferencias de los usuarios: “En la actualidad, los juegos apuestan por mundo complejos, en donde las elecciones que puede llevar a cabo el jugados no son blancas o negras [...] y la toma de decisiones es lo principal” (p.102).

El autor, proporciona una lectura rebosante de ejemplos con objetivos pedagógicos claros que unen las ideas filosóficas más relevantes de la historia con la cultura más actual, recreando a aquellos interesados en la búsqueda de la verdad y del conocimiento.

María Gemma Sánchez González
Universidad de Extremadura (España)
sanchez_gemma@hotmail.com



Gallardo-Vázquez, P., Gallardo Basile, F.J., José Alberto Gallardo-López, J.A. (2021). Desarrollo de las habilidades socioemocionales y de los valores en Educación Infantil y Primaria. Octaedro. 160 páginas. ISBN: 978-84-18819-47-6

Nos encontramos ante un libro que destaca la importancia del desarrollo socioemocional y el aprendizaje de los valores en los menores de la etapa de educación infantil y primaria, dada su influencia no solo en el ámbito educativo, sino en la supervivencia y en la convivencia en la sociedad.

Esta obra sirve de guía para comprender la propia evolución sociocognitiva y emocional de los menores, razón por la que este libro resulta de especial interés y es reseñado en *Cuestiones Pedagógicas*. Sus autores concentran todos sus esfuerzos en destacar el impacto de un correcto desarrollo emocional y social, así como el aprendizaje de los valores, en el favorable funcionamiento en sociedad de los menores, haciéndolos competentes para desenvolverse en un mundo abierto y cambiante. Es más, exhortan al cuidado de dichas habilidades sociales y emocionales, tanto desde el contexto educativo como familiar, dado que la privación de la interacción social provoca graves problemas en su desarrollo.

Nos encontramos ante una obra dividida en dos capítulos que diferencian claramente el desarrollo socioemocional en la etapa de educación infantil y primaria. Cada una de ellas con argumentos concretos que contribuyen a crear una visión global de la temática de estudio. Hecho que permite comprender mejor no solo los procesos evolutivos y cognitivos que intervienen en el desarrollo socioemocional, sino su implicación en el ámbito educativo.

En el primer capítulo, los autores se centran en el desarrollo socioemocional de los menores en la etapa de educación infantil. Esta sección está compuesta por tres ejes fundamentales y vertebradores que facilitan la comprensión de esta cuestión. El primer eje profundiza en el desarrollo social de los menores. Con este fin, se plantean las principales teorías y se diferencian las etapas del desarrollo social, se analiza el impacto de las capacidades sociales y emocionales en el

aprendizaje y se resalta el papel fundamental de la interacción social en el desarrollo del lenguaje.

El segundo eje de este capítulo se centra en el desarrollo emocional desde los cero a los seis años. Introduce las características emocionales en cada una de las etapas evolutivas y remarca aquellos hitos más representativos de este proceso. Asimismo, incluye las implicaciones educativas de dicho desarrollo emocional que actúa positivamente sobre la memoria y la motivación de los estudiantes, en.

Por último, el tercer eje incide en la educación en valores, no como labor exclusiva de las instituciones educativas, sino compartida con las familias y el resto de los agentes educativos. Realidad que resulta necesaria para una educación integral y de calidad.

El segundo capítulo trata el desarrollo socioemocional de los menores en la etapa de educación primaria. Constituido por dos grandes partes, aborda, por un lado, el desarrollo social y, por otro lado, el desarrollo emocional de los menores de seis a doce años.

En la primera parte, los autores destacan el papel fundamental del desarrollo social en la adquisición de la cultura y la interiorización de los valores y normas dentro de la estructura de la personalidad del niño. Asimismo, engloban las diferentes teorías que explican y definen el desarrollo social del menor en educación primaria. Además, incluyen las implicaciones de dichas teorías en la mejora de los procesos educativos y en la atención de los menores, diferenciando entre los procesos que inciden en el desarrollo psicológico del sujeto.

La segunda parte, recoge procesos cognitivos por los que los menores van evolucionando hasta una adecuada comprensión de las emociones e incluso la propia autorregulación emocional, que suele aparecer en esta etapa. Acontecimiento que resulta de gran importancia, dado que el control de las emociones aumenta el grado de autoeficacia y bienestar personal del alumnado.

Por todas estas razones, este libro supone un buen punto de partida para los docentes e incluso familias para comprender la educación y ajustar su quehacer educativo a las necesidades de los estudiantes, cobrando especial interés para la comunidad de profesionales de la educación.

Lucía Torres Zaragoza
Universidad de Sevilla (España)
ltorres3@us.es

ENFOQUE Y ALCANCE

Se aceptarán artículos que se ajusten a la política editorial de la revista: artículos científicos inéditos sobre temas educativos relevantes para investigadores y profesionales de la educación.

Las contribuciones pueden ser de carácter teórico o empírico, abiertas a la pluralidad de enfoques metodológicos existentes en la investigación educativa. Incluye también ensayos académicos, estudios cuantitativos, cualitativos y mixtos, experiencias educativas contrastadas y/o revisiones sistemáticas que profundicen en el estado del arte de una temática educativa. Asimismo, se contemplan reseñas críticas de obras de reciente publicación.

La revista *Cuestiones Pedagógicas* acepta artículos originales e inéditos en español, inglés, francés, italiano y/o portugués.

ENVÍO DE ORIGINALES

Los originales se remitirán exclusivamente a través de la plataforma OJS, alojada en la web de la Editorial Universidad de Sevilla, registrándose previamente en la revista como autor. En caso de que el artículo haya sido elaborado por varios autores, todos habrán de registrarse en la plataforma OJS de la revista.

Las reseñas se enviarán directamente al correo electrónico: cuestionesp@us.es y no a través de la Plataforma OJS de la revista.

ESTRUCTURA DEL MANUSCRITO

Cuando se realice un envío a la revista, se pedirá a los autores que comprueben cada elemento enviado en la *lista de comprobación* para preparar los envíos y registren el resultado como completado antes de continuar con el proceso. Esta lista también está disponible en la sección *Indicaciones para los autores* de la sección *Acerca de la revista*.

Como parte del proceso de envíos, los autores están obligados a comprobar que su envío cumpla los siguientes elementos. El Consejo Editorial devolverá al autor o autores aquellos envíos que no cumplan estos criterios:

1. El envío no habrá sido publicado previamente, ni se habrá sometido a evaluación simultáneamente a otra revista.
2. El manuscrito se enviará como archivo Word (".doc" o ".docx").
3. El autor o el equipo de autores se comprometen a incluir en las referencias o en las notas a pie las direcciones URL de los enlaces citados, empleando un acortador de enlaces (p.e., <https://bitly.com/>) y comprobar que los enlaces están activos. En el caso de los DOI no se emplearán acortadores de URL.
4. Extensión
 - › Título: máximo 12 palabras.
 - › Resumen: entre 210 y 220 palabras.
 - › Palabras clave: 5-6 palabras. Las palabras claves deberán ser extraídas de ERIC Thesaurus (<https://bit.ly/39JI2Kk>), Tesoro de la UNESCO (<https://bit.ly/2UZSARB>) y/o el Tesoro Europeo de Educación (<https://bit.ly/3bk1OOb>).
 - › Texto y referencias bibliográficas: mínimo 5.000 y máximo 7.000 palabras. Para las revisiones sistemáticas, el número mínimo de palabras será de 6000 y el máximo de 8.000 palabras, incluidas tablas y figuras. En los casos que fuera necesario, se recomienda que los anexos se introduzcan con enlace DOI mediante Figshare.
5. Formato del artículo
 - › Tamaño de papel en Word: A4 (21.59 cm x 27.94 cm).
 - › Tamaño de los márgenes en formato APA debe ser de 2.54 cm de todos los lados (margen superior, inferior, derecha e izquierda).
 - › Alineación de texto: justificado (se aplica a todo el documento con las siguientes excepciones: Títulos y subtítulos, Tablas y Figuras):
 - Título (Nivel 1). Centrado, negrilla, con cada palabra iniciando en mayúsculas y sin utilizar el punto final.
 - Epígrafes (Nivel 2). Alineados a la izquierda, negrilla, con la primera palabra iniciando en mayúsculas y sin utilizar el punto final.

- Subepígrafes (Nivel 3). Subtítulo en un párrafo aparte, sin sangría, en negrilla, en cursiva, con la primera palabra iniciando en mayúscula y sin utilizar el punto final.
 - Tablas y Figuras. Alineados a la izquierda. Se incorporarán cada figura en el texto después de que se mencione la Figura o Tabla por primera vez (consulte <https://bit.ly/2vgSFWk>).
 - Referencias. El título de esta página debe ser Referencias. Alineado a la izquierda, negrilla, con la primera palabra iniciando en mayúsculas y sin utilizar el punto final.
 - › Interlineado doble (incluyendo el resumen, citas dentro del texto de más de 40 palabras, números de Tablas y Figuras, Títulos, Subtítulos y Referencias empleadas). No se incorporan saltos adicionales de párrafo antes o después de los párrafos.
 - › Tipo de letra: Times New Roman, tamaño fuente 12 puntos (se aplica a todo el documento, excepto en las notas a pie de página y en las tablas y figuras).
 - Notas a pie de página: Times New Roman, tamaño fuente 10 puntos.
 - Tablas y Figuras: Times New Roman, tamaño fuente 10 puntos.
 - › Separación de sílabas: No insertar guiones automáticos, ni saltos manuales en el manuscrito.
 - › Sangría de párrafo: la primera línea de cada párrafo del texto debe tener un sangrado de 1,27 cm desde el margen izquierdo (excepto para Título, Epígrafes y Subepígrafes de Nivel 1-3 y Tablas y Figuras):
 - Título (Nivel 1): sin sangría de párrafo.
 - Epígrafes y Subepígrafes (Niveles 2 y 3): sin sangría de párrafo.
 - Tablas y Figuras: sin sangría de párrafo.
 - › Tablas y Figuras: incrustadas en el texto. Deben incluir:
 - Número de la Tabla (p.ej: **Tabla 1**) en negrita.
 - Título de la Tabla. Interlineado doble, cursiva y debajo del número de la tabla.
 - Encabezado de columnas. Centrados.
 - Cuerpo de la Tabla. Interlineado sencillo. Alineado a la izquierda o centrado.
 - Nota. Sólo si son estrictamente necesarias (p.e., abreviaturas, explicaciones extras con asteriscos).
 - › Figuras: incrustadas en el texto. Deben incluir:
 - Número de la Figura (p.ej., **Figura 1**) en negrita.
 - Título de la Figura. Interlineado doble, cursiva y debajo del número de la tabla.
 - Imagen: ilustraciones, infografías, fotografías, gráficos de líneas o de barras, diagramas de flujo, dibujos, mapas, etc.
 - Leyenda: dentro de los bordes de la figura.
 - Nota: Sólo si son estrictamente necesarias (p.e., abreviaturas, explicaciones extras con asteriscos).
 - › Citación:
 - Cita corta (Hasta 40 palabras). Entrecomillado texto citado seguido de (Apellido del Autor, año, p. nº de página)
 - Ej.: "Por muy buena que sea la innovación, su legitimidad en educación no radica solo en su contribución al bien particular de cada alumno y al de sus familias" (Martínez Martín, 2019, p.15).
 - Cita en bloque (más de 40 palabras). Texto citado sin entrecomillar, en párrafo aparte con sangría seguido de (Apellido del Autor, año, p. nº de página).
 - Ej.:

Por muy buena que sea la innovación, su legitimidad en educación no radica solo en su contribución al bien particular de cada alumno y al de sus familias. También debe contribuir a la mejora del grupo clase, a la de la escuela como comunidad y, de manera especial, a intensificar el carácter inclusivo del sistema educativo en una sociedad diversa y plural como es la nuestra (Martínez Martín, 2019, p.15).
 - Citas en el texto. Más de tres autores (Autor *et al.*)
 - La revista adopta las Normas APA (7ª edic., 2020) adaptadas a la lengua española. Más información (<https://normas-apa.org/>).
6. Envío del artículo a través de la Plataforma OJS
 - › Los autores habrán de consignar todos los datos que se solicitan

durante el proceso de envío. El proceso consta de cinco pasos:

- 1º. Seleccione la sección adecuada para el envío (ver Secciones y Política en Acerca de la revista: <https://bit.ly/2H37yOv>).
- 2º. Idioma del envío: Dado que la revista acepta envíos en varios idiomas, deberá elegir el idioma principal del envío en el menú desplegable de la plataforma OJS.
- 3º. Cumplimentar la Lista de Comprobación (en el menú desplegable deberá consignar cinco elementos).
- 4º. Derechos de autor. Los autores se comprometen a aceptar las condiciones de este aviso de derechos de autor, que se aplicarán al envío siempre y cuando se publique en esta revista.
- 5º. Declaración de privacidad de la revista. Los nombres y las direcciones de correo electrónico introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines establecidos en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines.

7. Metadatos

- › Autoría: Se habrá de consignar nombre y apellidos de los autores que han participado en la elaboración del artículo.
 - Los nombres de los autores deben aparecer en el orden de sus contribuciones, centrados entre los márgenes laterales. La afiliación institucional debe estar centrada bajo el nombre del autor, en la siguiente línea.
 - La autoría debe complementarse con el identificador ORCID ID, que debe estar actualizado y activo (<https://orcid.org/>). Solo el Registro ORCID puede asignar ORCID iDs. Debe aceptar sus estándares para disponer de ORCID iDs e incluir la URL completa (p.e. <http://orcid.org/0000-0002-1825-0097>).
 - Todos los autores del artículo habrán de cumplimentar los campos obligatorios que aparecen en el Menú Desplegable (Paso 3º del proceso de envío).
 - Proceso de evaluación por pares. Cuando envíe un artículo, es requisito para la evaluación por pares, que vaya anonimizado. Se ruega siga las instrucciones incluidas en Proceso de evaluación por pares (ver Secciones y Política en Acerca de la revista: <https://bit.ly/2H37yOv>).

8. Estructura del artículo

El cuerpo del artículo se organizará atendiendo a las siguientes secciones:

- › Artículo empírico. Formato IMRD (Introducción - Método - Resultados - Discusión).
- › Para los ensayos se seguirá el formato: IDC (Introducción, Desarrollo y Conclusiones).
- › Para las revisiones sistemáticas de la literatura: Declaración PRISMA (PRISMA Checklist) <https://bit.ly/2H7NoTp>
- › Para el Estudio de Caso: IRDR (Introducción - Revisión - Desarrollo - Resultados).
- › Para la sistematización de experiencias: IDC (Introducción-Desarrollo-Conclusiones).

Consulte información adicional sobre tipo de artículo: <https://bit.ly/2Za-poYC>

9. Referencias

Las citas deben reseñarse en forma de referencias al texto. Las URL y/o DOI habrán de estar activos. No debe incluirse en esta sección aquellas que no estén citadas en el texto. Se citarán conforme a la norma APA 7ª ed. (2020).

Las normas APA se refieren sólo a citas en trabajos escritos en inglés, por lo que para las citas referidas a textos de dos o más autores extranjeros se empleará “y”, en lugar de “&” o “and” tanto dentro del texto como en las referencias. Para la abreviatura en inglés de et al. (no cursiva), se usará cursiva: *et al.* Las fechas (p.e.: (2020, June 17), se transforma en español en (2020, 17 de Junio). Para referirse al número de edición de una publicación, se sustituye la abreviatura en inglés (p.e. (2nd ed.) por la abreviatura en español: (2.ª ed.).

Algunos ejemplos:

Libro impreso

Apellido Autor, N. H. (2020). *Título del libro*. Editorial.

Libro online

Apellido Autor, N. S. (2020). *Título del trabajo*. <http://www.direccion.com>

Libro online con doi

Apellido Autor, N. N. (2002). *Título del trabajo*. <https://doi.org/xx.xxxxxxxx>

Libro con Editor/es

Apellido Editor, M.R. (Ed.). (1970). *Título del trabajo*. Editorial.

Capítulo de Libro

Apellido Autor, B. T. (2020). Título del capítulo. En Iniciales y Apellido Editor (Ed.), *Título del libro* (pp. 7-27). Editorial.

Para añadir información sobre nº de edición o volumen

Apellido Autor, N. N. (1994). *Título del trabajo*. (3ª ed., Vol. 4). Editorial.

Artículo con DOI

Apellido, H.D., Apellido, G.D., y Apellido, R.P. (2019). Título del artículo específico. *Título de la Revista, volumen*(número de la revista), número de página. <https://doi.org/xx.xxxxxxxx>

Artículo online sin DOI

Apellido, H.D., Apellido, G.D., y Apellido, R.P. (2019). Título del artículo específico. *Título de la Revista*, número de la revista, número de página. Incluir la URL del artículo al final de la referencia.

Informe de agencia gubernamental u otra organización

Apellido, H.D., Apellido, G.D., y Apellido, R.P. (2017). *Título del Informe*. Editorial. URL (empleando acortador URL)

Artículo de una página Web

Apellido, L. N. (2019, 15-17 febrero). *Título del artículo específico*. Nombre de la página web. Recuperado de <https://direccion.com>

Legislación

Organismo que decreta la norma (Año, día de mes). Nombre completo de la norma. Publicación donde se aloja. <http://xxxxx>

Ponencia

Apellido, L. N. (año). *Título de la contribución* [tipo de contribución]. Conferencia, ubicación. Doi o URL

Tesis Doctorales/Trabajos Fin de Master/Trabajos Fin de Grado

Autor, L. M. (año). *Título de la tesis* [tesis de tipo de grado, nombre institución que otorga grado]. Base de datos. Repositorio. URL o DOI <https://doi.org/xxxx>
<http://xxxxx>

Trabajo de referencia en línea, sin autor o editor (p.e. Wikipedia).

Estilo APA. (s.f.). En Wikipedia. Recuperado el 06 de febrero de 2020 de https://es.wikipedia.org/wiki/Estilo_APA (para la revista, emplear acortador de URL: <https://bit.ly/39mLKJX>)

Vídeos de Youtube

Nombre del autor. [Nombre de usuario en Youtube] (año, día mes). Título del video [archivo de video]. Recuperado de <http://youtube.com/url-del-video>

FOCUS AND SCOPE

Articles will be accepted according to the aims and scope of the journal: original scientific articles on educational issues relevant to educational researchers and professionals.

Contributions can be of a theoretical or empirical nature, open to the plurality of methodological approaches existing in educational research. It also includes academic essays, quantitative, qualitative and mixed studies, contrasted educational experiences and/or systematic reviews that delve into the state of the art of an educational issue. It also includes critical reviews of recently published works.

Cuestiones Pedagógicas accepts original and unpublished articles in Spanish, English, French, Italian and/or Portuguese. No editorial consideration will be given to manuscripts that have been published elsewhere or are under review for publication elsewhere.

SENDING ORIGINALS

Originals will be sent exclusively through the OJS platform, hosted on the website of the Editorial Universidad de Sevilla, previously registering in the journal as an author. If the article has been prepared by several authors, all of them must be registered in the OJS platform of the journal.

Book reviews will be sent directly to the email: cuestionesp@us.es and not through the OJS Platform of the journal.

STRUCTURE OF THE MANUSCRIPT

When a journal submission is made, authors will be asked to check each submitted item on the submission preparation *checklist* and record the result as completed before continuing the process. This checklist is also available in the *About the Journal* section under *Author Guidelines*.

As part of the submission process, authors are required to verify that their submission meets the following elements. The Editorial Board will return to the author(s) those submissions that do not meet these criteria:

1. The submission will not have been previously published, nor will it have been simultaneously submitted to another journal for evaluation.
2. The manuscript will be sent as a Word file (".doc" or ".docx").
3. The author or the team of authors undertake to include in the references or footnotes the URLs of the cited links, using a link shortener (e.g., <https://bitly.com/>) and to check that the links are active. In the case of DOIs, no URL shorteners will be used.

4. Extension

- › Title: 12 words maximum.
- › Summary: between 210 and 220 words.
- › Keywords: 5-6 words. Keywords should be extracted from the ERIC Thesaurus (<https://bit.ly/39J2Kk>), UNESCO Thesaurus (<https://bit.ly/2UZSARB>) and/or the European Thesaurus of Education (<https://bit.ly/3bk100b>)
- › Text and bibliographic references: minimum 5,000 and maximum 7,000 words. For systematic reviews, the minimum number of words will be 6,000 and the maximum 8,000 words, including tables and figures. Where necessary, we recommend that annexes be introduced with a DOI link through Figshare.

5. Article format

- › Paper size in Word: A4 (21.59 cm x 27.94 cm)
- › The size of the margins in APA format should be 2.54 cm on all sides (top, bottom, right and left margins).
- › Text alignment: justified (applies to the entire document with the following exceptions: Titles and subtitles, Tables and Figures):
 - Title (Level 1). Centered, bold, with each word starting in capital letters and without using the end point.
 - Epigraphs (Level 2). Aligned on the left, bold, with the first word starting in capital letters and without using the end point.
 - Subheadings (Level 3). Subtitle in a separate paragraph, without indentation, in bold, in italics, with the first word starting in capital letters and without using the end point.

- Tables and Figures. Aligned on the left. Each figure will be incorporated into the text after the Figure or Table is first mentioned (see <https://bit.ly/2vgSFwk>).
- References. The title of this page should be References. Aligned on the left, bold, with the first word starting in capital letters and without using the end point.
- › Double spacing (including the abstract, citations within the text of more than 40 words, numbers of Tables and Figures, Titles, Subtitles and References used). No additional paragraph breaks are incorporated before or after the paragraphs.
- › Font: Times New Roman, font size 12 point (applies to the whole document, except for footnotes and tables and figures)
 - Footnotes: Times New Roman, font size 10.
 - Tables and Figures: Times New Roman, font size 10 points.
- › Syllable separation: Do not insert automatic hyphens or manual jumps in the manuscript.
- › Paragraph indentation: the first line of each paragraph of text must have an indent of 1.27 cm from the left margin (except for Title, Level 1-3 Headings and Subheadings, and Tables and Figures):
 - Title (Level 1): no paragraph indentation
 - Headings and Subheadings (Levels 2 and 3): no paragraph indentation
 - Tables and Figures: no paragraph indentation
- › Tables and Figures: embedded in the text. Must include:
 - Table number (e.g. **Table 1**) in bold.
 - Title of the Table. Double line spacing, italics and below the table number.
 - Column heading. Centered.
 - Body of the Table. Single spacing. Left or centered alignment.
 - Note: Only if strictly necessary (e.g. abbreviations, extra explanations with asterisks).
- › Figures: embedded in the text. Must include:
 - Figure number (e.g., **Figure 1**) in bold.
 - Title of the Figure. Double spacing, italics and below the table number.
 - Image: illustrations, computer graphics, photographs, line or bar charts, flow charts, drawings, maps, etc.
 - Legend: inside the edges of the figure.
 - Note: Only if strictly necessary (e.g. abbreviations, extra explanations with asterisks).
- › In-text references:
 - Short quote (Up to 40 words). Quoted text followed by (Author's last name, year, page number)
 - E.g.: "However good innovation may be, its legitimacy in education does not lie only in its contribution to the particular good of each student and their families" (Martínez Martín, 2019, p.15).
 - Block quote (over 40 words). Text quoted without quotation marks, in a separate paragraph with indentation followed by (Author's surname, year, p. page number)
 - E.g:

However good innovation may be, its legitimacy in education does not lie only in its contribution to the particular good of each student and his or her family. It must also contribute to the improvement of the class group, to that of the school as a community and, in a special way, to intensify the inclusive character of the educational system in a diverse and pluralistic society such as ours (Martínez Martín, 2019, p.15).
- Quotes in the text. More than three authors (Author *et al.*)
- The magazine adopts the APA Standards (7th edition, 2020) adapted to the Spanish language. More information).

6. Sending the article through the OJS Platform

- › Authors must provide all the information requested during the submission process. The process consists of five steps:
 1. Select the appropriate section for the submission (see Sections and Policy in About the Journal: <https://bit.ly/2H37yOv>).
 2. Language of submission: Since the magazine accepts

submissions in several languages, you must choose the main language of submission from the drop-down menu on the OJS platform.

- 3°. Fill in the Checklist (in the drop-down menu you must enter five items).
- 4°. Copyright. The authors agree to accept the terms of this copyright notice, which will apply to the submission as long as it is published in this journal.
- 5°. Privacy statement of the magazine. The names and e-mail addresses entered in this magazine will be used exclusively for the purposes set out in it and will not be provided to third parties or used for other purposes.

7. Metadata

- › Authorship: The name and surname of the authors who have participated in the preparation of the article must be provided.
 - The names of the authors should appear in the order of their contributions, centred between the side margins. Institutional affiliation should be centered under the author's name, on the next line.
 - The authorship must be complemented with the ORCID ID, which must be updated and active (<https://orcid.org/>). Only the ORCID Registry can assign ORCID iDs. You must accept their standards for ORCID iDs and include the complete URL (e.g., <http://orcid.org/0000-0002-1825-0097>).
 - All the authors of the article must fill in the obligatory fields that appear in the Drop-down Menu (Step 3 of the submission process).
 - Peer review process. When you submit an article, it is a requirement for the peer review that it be anonymized. Please follow the instructions included in the Peer Review Process (see Sections and Policy in About the Journal: <https://bit.ly/2H37yOv>).

8. Article structure

The body of the article will be organized according to the following sections:

- › Empirical article. IMRD format (Introduction - Method - Results - Discussion).
- › The format for the trials will be: IDC (Introduction, Development and Conclusions).
- › For systematic reviews of the literature: PRISMA Statement (PRISMA Checklist) <https://bit.ly/2H7NoTp>
- › For the Case Study: IRDR (Introduction - Review - Development - Results).
- › For the systematization of experiences: IDC (Introduction-Development-Conclusions).

See additional information on article type: <https://bit.ly/2ZapoYC>

9. References

Citations should be noted in the form of references to the text. URLs and/or DOIs must be active. Those that are not cited in the text should not be included in this section. They should be cited in accordance with the APA 7th ed. .

The APA rules refer only to citations in works written in English, so for citations referring to texts by two or more foreign authors, "and" should be used instead of "&" or "and" both within the text and in the references. For the English abbreviation of et al. (not in italics), it will be used: *et al.* The dates (e.g.: (2020, June 17), becomes (2020, June 17). To refer to the edition number of a publication, the English abbreviation (e.g.: (2nd ed.) is replaced by the Spanish abbreviation: (2.^a ed.).

Some examples:

Printed book

Surname Author , N. H. (2020). *Title of the book*. Publisher.

Book online

Surname Author, N. S. (2020). *Title of the work*. <http://www.direccion.com>

Online book with doi

Surname Author, N. N. (2002). Title of the work. <https://doi.org/xx.xxxxxxxx>

Book with Editor/s

Last name Editor, M.R. (Ed.). (1970). Title of the work. Publisher.

Book Chapter

Surname Author, B. T. (2020). Chapter title. In Initials and Surname Editor (Ed.), *Title of the book* (pp. 7-27). Publisher.

To add information about edition or volume number

Surname Author, N. N. (1994). *Title of the work*. (3rd ed., Vol. 4). Editorial.

Article with DOI

Last name, H.D., Last name, G.D., and Last name, R.P. (2019). Title of the specific article. *Journal title, volume*(journal number), page number. <https://doi.org/xx.xxxxxxxx>

Online article without DOI

Last name, H.D., Last name, G.D., and Last name, R.P. (2019). Title of the specific article. *Journal title, journal number*, page number. Include the URL of the article at the end of the reference.

Report from government agency or other organization

Last name, H.D., Last name, G.D., and Last name, R.P. (2017). *Title of the Report*. Editorial. URL (using URL shortener)

Article from a website

Surname, L. N. (2019, February 15-17). *Title of the specific article*. Name of the website. Retrieved from <https://direccion.com>

Legislation

Body that decrees the standard (Year, day of the month). Full name of the standard. Publication where it is housed. <http://xxxxx>

Paper

Surname, L. N. (year). *Title of the contribution* [type of contribution]. Conference, location. Doi or URL

Doctoral Thesis/End of Master's Degree/End of Bachelor's Degree

Author, L. M. (year). *Title of the thesis* [thesis type, name of the institution awarding the degree]. Database. Repository. URL or DOI

<https://doi.org/xxxx>
<http://xxxxx>

Online reference work, without an author or editor (e.g. Wikipedia)

APA style. (n.d.). In Wikipedia. Retrieved February 06, 2020 from https://es.wikipedia.org/wiki/Estilo_APA (for the magazine, use URL shortener: <https://bit.ly/39mLKJX>)

Youtube Videos

Author's name. [Username on Youtube] (year, day, month). Title of the video [video file]. Retrieved from <http://youtube.com/url-del-video>

La revista Cuestiones Pedagógicas es la publicación científica oficial del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla editada por la Editorial Universidad de Sevilla, que pretende posicionarse como una de las principales plataformas de difusión nacional e internacional de la investigación teórica y empírica emergente relacionada con lo educativo.

La revista ofrece la posibilidad de colaboraciones de Editores Temáticos que propongan al Comité Editorial monográficos en temas relevantes y de máxima actualidad para investigadores y profesionales de la educación. La propuesta del monográfico por parte de los Editores Temáticos no implicará, en ningún caso, el compromiso de publicación de artículos previamente acordados. Cuestiones Pedagógicas sigue una estricta política de revisión por pares. Esto también incluye a los Editores Temáticos que, en caso de presentar artículos, serán sometidos a la misma política editorial de revisión por pares que el resto de manuscritos presentados.

La figura del Editor Temático

Toda propuesta de número monográfico deberá contar con, al menos dos, hasta un máximo de tres Editor/es temáticos de reconocido prestigio y experiencia por la comunidad científica en el ámbito de investigación propuesto.

Los Editores Temáticos pertenecerán a instituciones diferentes y de distintas nacionalidades para poder asegurar mayor poder de convocatoria del número propuesto y promover la vocación internacional de la revista.

La labor del Editor Temático consistirá en realizar la comunicación con los autores, compilar los artículos del número y trabajar con el editor de Cuestiones Pedagógicas en el proceso de evaluación de los artículos.

En los monográficos con temáticas específicas, los Editores Temáticos propondrán de forma prescriptiva un número acordado de revisores específicos, siempre que estos sean de alto nivel científico y se comprometan a formar parte del Consejo Internacional de Revisores para el número presente y futuros. Finalizado el proceso de revisión de manuscritos, los Editores Temáticos pueden participar en las sesiones de decisión editorial, junto al Consejo Editor, para la selección de los manuscritos mejor valorados que configurarán el Monográfico temático en cuestión. La revista promueve la difusión del número en su web, en las redes sociales y científicas y en los medios de comunicación.

El equipo constituido como Editores Temáticos se compromete con la difusión de la Llamada a contribuciones/ Call for Papers entre sus listas de contactos, blogs, webs, repositorios, redes sociales generales y científicas, asociaciones profesionales y congresos de la especialidad durante el período de apertura del mismo. Los Editores Temáticos evaluarán, en colaboración con otros Revisores Científicos de la revista, todos los manuscritos vinculados al Monográfico que se reciban para el número (siempre que los manuscritos no sean de las universidades de los Editores Temáticos o de su propia autoría), para que de forma individualizada se proceda a valorar su aporte científico. Una vez cerrado el número, los Editores Temáticos redactarán la Presentación del Monográfico.

Proceso de las propuestas

1. La propuesta de monográfico deberá enviarse por correo electrónico, dirigida al Equipo Editorial de la revista (cuestionesp@us.es), explicando brevemente la propuesta y aportando, los nombres y filiación de todos los Editores Temáticos.

2. En el período máximo de 15 días, a partir de la recepción de la propuesta, recibirá notificación indicándose si se desestima o se estima, preliminarmente, la propuesta dependiendo de si se cumplen los criterios anteriormente explicitados.

3. En un plazo de 30 días, los Editores Temáticos diseñarán y enviarán por correo electrónico (cuestionesp@us.es) una Llamada a Contribuciones/Call for papers en español con la siguiente información y estructura:

- › Título
- › Editores Temáticos. Incluir un breve CV de cada uno (máximo 10 líneas) (incluyendo correo electrónico, afiliación y ORCID)
- › Enfoque
- › Descriptores (máximo 6)
- › Cuestiones
- › Instrucciones y envíos de propuestas (incluyendo fechas claves)

4. Aprobada la propuesta en español, se deberá presentar en un plazo máximo de 30 días una versión inglesa (redacción académica) de la Llamada a Contribuciones/Call for papers

5. Tras su aprobación, la revista incluirá el Monográfico en su programación y acordará con los Editores Temáticos un plazo máximo para la entrega de los artículos.

6. Publicada la Llamada a Contribuciones/Call for papers en la web, se procederá a su máxima difusión por parte de los Editores Temáticos y el Consejo Editorial de la Revista Cuestiones Pedagógicas, a través de los múltiples canales y redes sociales que tienen establecidos, destacando el papel de los Editores Temáticos. Esta difusión garantiza como resultado una alta visibilidad ante la comunidad científica nacional e internacional de los Editores Temáticos.

7. Finalizado el período de recepción de artículos para el Monográfico, se inicia por parte del Editor Jefe y los Editores Asociados la fase de estimación/desestimación de los manuscritos recibidos, en función de si cumplen, o no, los requisitos previos. En esta fase se desestiman todos los trabajos que no cumplan formalmente las normas de la revista (<https://bit.ly/30ncDMt>), así como aquellos que no respondan al alcance y pertinencia temáticas de la publicación.

En esta fase pueden solicitarse trabajos para una segunda revisión en caso de que presentaran anomalías formales menores y su aporte se estimara, en esta fase previa, como valioso.

8. Superada esta fase, se procede a la evaluación científica donde los Editores Temáticos (junto con otros revisores) valoran los manuscritos vinculados al Monográfico (siempre que no sean de sus universidades o de su autoría) para que, de forma individualizada, se puntúe y se describa su aporte científico.

9. Realizadas todas las evaluaciones de los manuscritos remitidos al número, se procederá a elegir para el Monográfico los que hayan obtenido mejores puntuaciones por los revisores.

10. Elegidos los artículos para el número, el Consejo Editor realiza el diseño y la maquetación final del número.

Las actividades desarrolladas por los Editores Temáticos, así como por los Editores Asociados y el Editor Jefe, suelen ser reconocidas, a nivel internacional, como mérito destacable por universidades y agencias nacionales de calidad y evaluación del profesorado universitario.

Cuestiones Pedagógicas is the official scientific journal of the Department of Theory and History of Education and Social Pedagogy of the University of Seville, published by Editorial Universidad de Sevilla, which aims to position itself as one of the main platforms for the national and international dissemination of emerging theoretical and empirical research related to education.

The journal offers the possibility of contributions from Guest Editors who propose to the Journal Editorial Team special issues's themes on relevant and highly topical issues for researchers and education professionals. The proposal of the special issue by the Guest Editors will not imply, in any case, the commitment to publish previously agreed articles. Cuestiones Pedagógicas follows a strict policy of peer review. This also includes the Guest Editors who, in case of submitting articles, will be subject to the same editorial policy of peer review as the rest of the submitted manuscripts.

The figure of Guest Editors

Each proposal for a special issue theme must have at least two, up to a maximum of three Guest Editors of recognized prestige and experience by the scientific community in the proposed field of research.

Guest Editors will belong to different institutions and of different nationalities in order to ensure greater convening power for the proposed issue and to promote the international vocation of the journal.

The Guest Editors's job will be to communicate with the authors, compile the articles for the issue and work with the Pedagogical Issues Editor in the process of evaluating the articles.

For monographs with specific themes, Guest Editors will prescribe an agreed number of specific reviewers, provided they are of a high scientific standard and commit to being part of the International Board of Reviewers for the current and future issues. Once the manuscript review process is completed, the Guest Editors may participate in the editorial decision sessions, together with the Editorial Board, for the selection of the best evaluated manuscripts that will make up the Special Issue theme.

The journal promotes the dissemination of the issue on its website, on social and scientific networks and in the media.

The team constituted as Guest Editors is committed to disseminating the Call for Papers among its contact lists, blogs, websites, repositories, general and scientific social networks, professional associations and conferences during the opening period. Guest Editors will evaluate, in collaboration with other reviewers of the journal, all the manuscripts linked to the Monograph that are received for the issue (provided that the manuscripts are not from the Guest Editors' universities or from their own authorship), so that their scientific contribution can be individually assessed. Once the issue is closed, the Guest Editors will write the Presentation of the Special Issue.

Proposal process

1. The proposal of the monographic must be sent by e-mail, directed to the Editorial Team of the magazine (cuestionesp@us.es), explaining briefly the proposal and contributing, the names and filiation of all the Guest Editors.
2. Within a maximum period of 15 days from the receipt of the proposal, you will receive notification indicating whether the proposal is rejected or preliminarily estimated depending on whether the above criteria are met.
3. Within 30 days, the Guest Editors will design and email (cuestionesp@us.es) a Call for Papers in English with the following information and structure
 - › Title
 - › Thematic Editors. Include a brief CV of each (maximum 10 lines) (including email, membership and ORCID)
 - › Focus
 - › Keywords (maximum 6)
 - › Questions
 - › Instructions and proposal submissions (including key dates)
4. Once the proposal has been approved in English, an Spanish version (academic writing) of the Call for Papers must be submitted within 30 days
5. After its approval, the journal will include the Special Issue in its program and will agree with the Guest Editors on a maximum deadline for submission of articles.

Once the Call for papers has been published on the web, it will be disseminated as widely as possible by the Guest Editors and the Editorial Board of Cuestiones Pedagógicas Journal, through the multiple channels and social networks they have established, highlighting the role of the Guest Editors. This dissemination guarantees as a result a high visibility of the Guest Editors to the scholar international audience.
7. Once the period for the reception of articles for the Special Issue has ended, the Editor-in-Chief and the Editors Team start the phase of estimate/dismissal of the received manuscripts, depending on whether they meet the prerequisites or not. In this phase, all papers that do not formally comply with the guidelines of the journal (<https://bit.ly/30ncDMt>), as well as those that do not respond to the aims and scope of the publication, are rejected.

At this stage, papers may be requested for a second review in case they present minor formal anomalies and their contribution is considered, at this preliminary stage, as valuable.
8. Once this phase has been completed, the Guest Editors (together with other reviewers) evaluate the manuscripts linked to the Special Issue, provided they are not from their universities or their authors, so that their scientific contribution can be individually assessed and described.
9. Once all the evaluations of the manuscripts submitted to the issue have been carried out, those with the best scores by the reviewers will be chosen for the Special Issue.
10. Once the articles for the issue have been chosen, the Editorial Board carries out the design and final layout of the issue.

The activities developed by the Guest Editors, as well as the Editors Team and the Editor-in-Chief, are usually recognized, at an international level, as outstanding merit by universities and national agencies for quality and evaluation of university teachers.



Cuestiones
Pedagógicas

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN