

D!daactia



HACIA UN CAMBIO EN LA EDUCACIÓN MUSICAL

Aroa González Martín

En este artículo se pretende exponer una de las aceptaciones prácticamente general que hay en base a la música y su clasificación. Son numerosos los estudiosos que defienden que la música es un lenguaje y esta afirmación supone grandes cambios en la pedagogía de la música que se detallarán en las siguientes líneas. Que la música sea considerada como un lenguaje supone que las propuestas metodológicas tengan esto en consideración, siguiendo los patrones propios del aprendizaje de una lengua.

Se continúa con una exposición de los beneficios que supone una educación musical íntegra para las personas y la sociedad y se proponen una serie de valores, objetivos y posibilidades que son la base de propuestas pedagógicas activas, fomentando el cambio en la educación musical, dando valor a la creatividad, la emoción y la expresividad en el aprendizaje musical.

Si se habla de un cambio en la pedagogía de la música, es necesario tratar la neuroeducación y las aportaciones que la neurociencia ha brindado para poder ver las metodologías más adecuadas según los objetivos que se pretendan alcanzar con los discentes.

Con todo ello se pretende evidenciar lo necesario que es el cambio que se está empezando a dar en las aulas de

educación musical en la educación primaria, además de presentar los pilares de la justificación de estos cambios.

Palabras clave

Música, educación, creatividad, emoción.

This article tries to expose one of the practically general acceptances that exist based on music and its classification. There are numerous scholars who defend that music is a language and this statement implies great changes in the pedagogy of music that will be detailed in the following lines. That music is considered as a language implies that the methodological proposals take this into account, following the patterns of learning a language.

It continues with an exhibition of the benefits that a comprehensive musical education supposes for people and society and a series of values, objectives and possibilities are proposed that are the basis of active pedagogical proposals, promoting change in music education, giving value to creativity, emotion and expressiveness in musical learning.

If we talk about a change in the pedagogy of music, it is necessary to deal with neuroeducation and the contributions that neuroscience has

provided in order to see the most appropriate methodologies according to the objectives that are intended to be achieved with the students.

With all this, it is intended to show how necessary the change that is beginning to take place in music education classrooms in primary education is, in addition to presenting the pillars of the justification of these changes.

Keywords

Music, education, creativity, emotion.

1. La música como lenguaje

Que la música es un lenguaje es prácticamente un tópico de general aceptación. Pero esto no se debe de quedar únicamente en un concepto teórico, sino que en la actualidad se está haciendo gran hincapié en lo que esto significa.

La Real Academia de la Lengua Española define el lenguaje como: “conjunto de señales que dan a entender algo”. Por lo que los elementos constitutivos de la música son las señales y lo que comunica son las emociones que la propia música transmite.

Otros aspectos clave que definen que se está produciendo comunicación son los agentes que intervienen en el proceso. Para que haya comunicación ha de haber un emisor, en el caso de la música se entiende como tal el compositor de la obra o el interprete si es que fuera una improvisación, también se precisa uno o varios receptores que son los oyentes, un mensaje que como se indicaba

anteriormente es lo que la propia música transmite en forma de emociones, conceptos etc. y un canal que en este caso son las partituras (si existiesen), los interpretes, el aire...

Es verdad que hay que tener en cuenta que en música el mensaje es subjetivo y da lugar a diferentes interpretaciones ya que los elementos del lenguaje musical no presentan una clara correspondencia semiótica entre significantes y significados. Pero es en esto donde se encuentra la parte interesante y única de la música. Lo que hace atractiva la música desde un primer momento es que no es necesario tener un pleno conocimiento del lenguaje teórico para poder disfrutar de su mensaje emotivo y es esta posibilidad de asumir distintas interpretaciones lo que hace que la misma sea arte.

La evolución de la música va ligada a la palabra desde que esta nace hasta que alcanza su independencia con el desarrollo de la música puramente instrumental, aunque ni mucho menos quiere esto decir que una vez que se empieza a hacer música instrumental, esta, y la palabra se separan totalmente, sino que conviven.

Es por esta evolución común que se pueden establecer ciertos paralelismos entre elementos del lenguaje hablado y el lenguaje musical:

- La melodía musical y la entonación verbal. La entonación en ambos lenguajes es lo que le da interés y dirección al mensaje, matiza lo que se expresa.

- El ritmo musical y el ritmo de palabra. Importante en cualquier proceso comunicativo y varía según lo que se quiera transmitir.
- La intensidad. Hace referencia al volumen con el que el emisor transmite el mensaje.
- El timbre. En el caso de la música se encuentran diferentes timbres en los instrumentos y en el lenguaje hablado cada voz humana tiene su propio timbre característico.
- El fraseo, las formas y análisis musical, y la morfología y sintaxis del lenguaje. El mensaje en ambos casos se puede sintetizar en frases, semifrases y otros elementos que permiten analizar el mensaje desde el punto de vista formal.

2. De la práctica a la teoría. Beneficios

Son muchos los estudios que han demostrado que el aprendizaje de la música favorece una serie de capacidades vitales para la formación íntegra de la persona y es algo a lo que todas las personas deben de tener acceso. Lo que es necesario analizar de esto es que los beneficios que aporta la música, los cuales se detallarán a continuación, no son obtenidos con un aprendizaje únicamente teórico de la música, sino que es necesario el aprendizaje desde un punto de vista práctico del cual se puedan extraer posteriormente los conceptos teóricos de interés.

Algunos de los beneficios que aporta la música a las personas y que no solo se aplican al mundo de la música, sino que son aplicables a la vida en general y ayudan a crear la personalidad formando personas críticas y seguras son los siguientes:

- Potencia la capacidad auditiva, lo que favorece la atención y el reconocimiento de lo que se oye.
- Desarrolla la memoria, ayudando a una mayor retención y asimilación de conceptos debido a la necesidad de retención de fragmentos, estrofas, etc., en una interpretación.
- Favorece la creatividad. La interpretación musical es el espacio idóneo para que los discentes desarrollen la capacidad imaginativa y creadora y además valoren las aportaciones personales y de los compañeros y compañeras.

Algo importante que debería ser inspirador para todos los y las maestros de música es lo que recomendaba ya Aristóteles en el Libro VIII de su obra “La Política”, hacía mención a lo necesario que es el estudio de la música desde la edad infantil y además señalaba la importancia de un aprendizaje basado en la práctica, partiendo así desde el canto y la interpretación con instrumentos.

3. Hacia una nueva pedagogía de la música

Teniendo en cuenta la información presentada en las líneas anteriores es asumible que el objetivo de la educación musical en las etapas de enseñanza obligatoria ha de ser una enseñanza globalizada, que favorezca la potenciación de todos los beneficios que aporta la música a las personas y que además tenga en cuenta que la música es un lenguaje y debe seguir los pasos necesarios para su asimilación, es decir, ir de la práctica a la teoría.

A modo de objetivo se puede exponer que la educación musical ha de potenciar la creación sonora y musical propia de la edad infantil, no siendo una finalidad en si misma adquirir técnica musical sino gusto por la música a través de la curiosidad por el sonido.

El maestro o maestra de música ha de brindar a los discentes las herramientas necesarias para que tengan desde sus conocimientos la capacidad de hacer música y por tanto disfrutar de ella.

Como se ha mencionado en las líneas anteriores no se debe perder de vista la labor social que tiene la educación, en este caso de seguir potenciando una sociedad musical, capaz de disfrutar de la oferta musical en todas sus facetas y capaz de escoger por si mismos qué música desean escuchar y consumir. La única forma de hacer personas libres musicalmente hablando es creando una educación musical plena, porque de no ser así, el acceso al enorme acervo musical que poseemos se verá reducido a lo que cada persona pueda asimilar,

encontrando el interés en las propuestas musicales más simples y obviando el interés en las que no resultan accesibles.

4. Educar haciendo música

Salvo escasas excepciones, la iniciación musical de los niños y niñas continúa planteándose en nuestras escuelas desde perspectivas metodológicas que no favorecen ni la emergencia del potencial expresivo del alumnado ni el enriquecimiento de su capacidad receptiva respecto a la enorme variedad de géneros, tendencias y estéticas musicales que nos rodean.

En la observación con la evolución natural del niño se evidencia el interés innato por la emisión vocal y por la manipulación de los objetos que están a su alrededor, esto es lo que se entiende por la fase de exploración. Posteriormente, el interés y la atención se desplazan desde el material al propio sonido y su producción se enriquece con una intención simbólica, sirviendo para la materialización de sentimientos, emociones o vivencias. Más tarde, esta expresión se organiza e incorpora el sentido de la forma, a menudo con un reparto de roles entre los miembros del grupo. Estas conductas encuentran una base explicativa en la teoría del juego de Piaget.

La música es un juego de niños: esta afirmación debe tomarse absolutamente en serio. He aquí una definición de la música que, si se demostrase cierta... facilitaría enormemente el trabajo de los educadores. En lugar de enseñar conocimientos y técnicas, tendrán la

tarea de incitar a los niños a hacer lo que ellos ya hacen... En pocas palabras, se trata de descubrir y alentar comportamientos espontáneos y guiarlos lo suficiente para que tomen la forma de una auténtica invención musical (Delalande, 1995:3).

Un mundo de posibilidades para la educación musical:

- Sonorización de imágenes: elaborar un discurso sonoro a partir de lo que se representa y/o sugiere la imagen.
- Sonorización de textos: poemas, cuentos...
- Creación de estructuras sonoras: cotidiáfonos.
- Musicogramas: favorece la escucha activa.
- Grafía no convencional: elementos tales como gráficos, signos, líneas, puntos, figuras geométricas... que sirven para determinar características musicales como: fraseo, formas, compases, valores, duración, pulso, acento, instrumentación...

5. Sin emoción no hay educación.

“Sin emoción no hay educación”, es la premisa de una de las tendencias educativas actuales: la neuroeducación o neurociencia aplicada a la Educación, que fundamenta la necesidad de crear un entorno emocionante para favorecer el aprendizaje de los alumnos.

Este planteamiento es totalmente opuesto al que se venía imponiendo hace algunas

décadas: “la letra con sangre entra”, el cual sigue generando emociones en el alumnado por lo que no es totalmente incompatible con lo que se está tratando.

De todas formas, en lo que se trata de educación musical parece imposible que esta no esté basada en emociones, ya que la música son emociones en su máximo esplendor. Tampoco esto quiere decir que se trate de fomentar las emociones en el aula, sino de enseñar con emoción, lo que quiere decir haciendo curioso lo que se enseña.

La curiosidad despierta la atención en el que escucha y aprende de forma automática y con ello, es obvio que se aprende mejor. Nada se puede aprender sin una atención despierta, sostenida, consciente. Y nada despierta más la atención que aquello que se hace diferente y curioso. Un profesor monótono, aburrido o repetitivo es un claro ejemplo del valor de la emoción en el que enseña. Un profesor excelente es aquél capaz de convertir cualquier cosa o concepto en algo siempre interesante.

Es sabido que la música genera gran interés en las personas desde el momento en el que nacen. La música nos acompaña a lo largo de toda nuestra vida. Escuchamos música dependiendo de cómo estemos anímicamente, escuchamos música para ir de fiesta, para un momento especial... la música tiene una connotación emocional en la sociedad que se debe aprovechar en la educación para que además de disfrutar de ella como oyentes, las personas puedan disfrutar de lo que “hacer música” puede aportar a todos y a todas.

6. Conclusiones

Desde mediados del siglo XX se han creado numerosas corrientes pedagógicas musicales que favorecen un aprendizaje íntegro de la música, desde una vivencia de la misma.

En la actualidad entre los profesionales de la pedagogía de la música en España está surgiendo la necesidad del cambio en este campo, con unos objetivos claros, hacer que la música forme parte de la vida de toda la sociedad, aportando a cada persona los beneficios de la misma y haciendo que el propio aprendizaje esté cargado de emociones.

Todos y todas somos música desde que nacemos, pero muchas veces nuestro papel en la música es meramente de espectador y no nos damos cuenta que hacer música es una experiencia que nadie puede dejar escapar, porque la música es emoción.

El aula de música desde la educación infantil debe ser un escenario para los niños y niñas, donde se sientan libres de crear, de expresar y transmitir musicalmente lo que todos y todas tienen dentro y los maestros deben ser las personas que faciliten esas experiencias.

A modo de reflexión quería exponer algo que desde hace años ronda en mi cabeza. ¿Por qué nadie duda que la Educación Física se debe enseñar haciendo actividad física?

El Currículum de la Educación Primaria tampoco favorece la Educación Musical debido a la escasa presencia de esta asignatura en el horario escolar, pero es en esta situación donde los maestros y maestras no debemos dejar de tener presente que el principal objetivo de la educación musical en la etapa de educación infantil y primaria es crear gusto por la música.

Referencias

Libros

- Delalande, F. (1995). La música es un juego de niños. Buenos aires: Recordi.

Revistas

- Alaminos, A. (2014). “La música como lenguaje de las emociones. Un análisis empírico de su capacidad performativa”. OBETS: Revista de Ciencias Sociales, 9. P. 15-42
- Alcázar, A. (2010). “La pedagogía de la creación musical, otro enfoque de la educación musical”. Eufonía: didáctica de la música, 49. P. 81-92
- Blanco, Y. (2018). “La Pedagogía de Creación Musical: aulas y talleres creativos”. Tabanque: Revista Pedagógica, 31. P. 42-58
- Peñalba, A. (2018). “Recursos para una educación musical temprana, creativa e inclusiva”. Tabanque: Revista Pedagógica, 31. p. 140-162

Links

- Mora, F. (2019): “El cerebro sólo aprende si hay emoción”. Consultado 1-02-2021 en <https://www.educaciontrespuntocero.com/entrevistas/francisco-mora-el-cerebro-solo-aprende-si-hay-emocion/>

LA COHESIÓN DE GRUPO Y SUS CLAVES EN EDUCACIÓN

Asier Landeta Martinez

Este artículo se centra en la importancia de la cohesión de grupos en las metodologías actuales basadas en el aprendizaje cooperativo. El objetivo es conocer los factores que influyen a la hora de mantener la unión dentro de un grupo. Para ello, se ha recogido información de diferentes estudios realizados en grupos escolares y deportivos de niños y niñas estudiantes de Educación Primaria y Educación Secundaria. La investigación nos muestra que hay diferentes factores que intervienen en la cohesión de un grupo. Es por eso que analizaremos el concepto de cohesión de grupos, los motivos de atracción, la resolución de conflictos y los roles.

Palabras clave

Aprendizaje cooperativo, cohesión de grupo, resolución de conflictos, role

This article is focussed on the importance of the group cohesion in nowadays methodologies based on cooperative learning. The aim is to shed light on the influencing factors that keep the union inside a group. Information of many different studies made in education and sporting primary school and high school groups is taken for that aim. The research reveals there are many factors that intervene in group cohesion. That is why we will analyse the meaning of group cohesion, the attraction reasons, the conflict resolution and the roles.

Keywords

Cooperative learning, group cohesion, conflict resolution, roles

1. Introducción

El sistema educativo, a medida que va evolucionando la sociedad, también se ve obligado a evolucionar. A pesar de que el objetivo de la escuela lleva siendo el mismo varios años, formar personas capaces de vivir y participar de manera activa en una sociedad democrática, las metodologías han ido variando en función de las necesidades sociales.

A día de hoy, la mayoría de puestos de trabajo se basan en el trabajo en grupo y la fuerza de equipos de trabajo. Es por eso que, la enseñanza va evolucionando hacia esa idea. Autores como Bandura o Vigotsky, comenzaron a formular teorías del desarrollo evolutivo de las personas en las que el grupo como concepto formativo empezaban a tener una mayor relevancia.

Actualmente, la mayoría de las nuevas metodologías que van apareciendo y van cogiendo peso en educación tienen un patrón común, el aprendizaje cooperativo. Para Santos, Lorenzo y Priegue (2009), el aprendizaje cooperativo es un enfoque pedagógico en el que se da una estructuración tal de aprendizaje que grupos heterogéneos de alumnos y alumnas pueden trabajar juntos hacia el logro de una meta compartida en el mismo proceso de aprendizaje.

Para que este enfoque pedagógico funcione, es clave que el grupo permanezca unido, con un sentimiento de equipo que implique una interdependencia positiva entre los

miembros que lo conforman. Por lo tanto, para que el aprendizaje cooperativo sea posible, la cohesión de grupo es fundamental.

2. Cohesión de grupo

Se podría definir la cohesión como el como el proceso mediante el cual los miembros de un grupo permanecen unidos. Por tanto, la cohesión grupal es el campo total de fuerzas motivantes que actúa sobre las personas que integran un grupo y los mantiene unidas dentro del mismo. Esa cohesión, siempre ha tenido un gran valor por los beneficios que genera tanto al grupo como a cada uno de las y los componentes del mismo.

Estos motivos que logran que las personas se sientan atraídas por un grupo pueden ser de cinco tipos, interpersonales, hacia las actividades que realiza el grupo, hacia los objetivos del grupo, de pertenencia grupal y hacia la recompensa. Cuantas más razones simultáneamente se den lugar mayor será la cohesión grupal (Luthans, 2008):

La atracción interpersonal se refiere a factores como la proximidad, el atractivo físico, o la reciprocidad. La atracción hacia las actividades que el grupo realiza, evidencia que las personas con intereses similares se juntan con mayor facilidad. La atracción hacia los objetivos del grupo defiende que lo que une al grupo es la consecución de un objetivo final, como puede ser ganar una liga deportiva, un juego o hallar la respuesta a un problema. La atracción de la pertenencia grupal hace hincapié en que el mero hecho de pertenecer a un

grupo es atractivo, sobre todo cuando se trata de pertenecer a grupos de mayor estatus. Por último, la atracción hacia las recompensas es una atracción más de tipo instrumental, cuando la consecución de un objetivo grupal trae consigo recompensa (material o no) el trabajo en grupo será más atractivo.

La atracción hacia los objetivos del grupo y la atracción de pertenencia al grupo, tienen un enfoque motivacional que también afecta a la cohesión del grupo, el enfoque a la tarea. En las últimas décadas, diferentes estudios han revelado que los líderes o docentes tienen una gran importancia en este papel (Duda y Balaguer, 1999). Desarrollaron un modelo integrado sobre los antecedentes y consecuencias de la conducta, en este caso del entrenador como líder, que establece relaciones entre el clima motivacional percibido creado por los entrenadores y las respuestas cognitivas, afectivas y conductuales del grupo.

El clima motivacional creado por el entrenador, en el marco de las teorías de las metas de logro, se define como la atmósfera psicosocial prevalente en un equipo, que se caracteriza por un conjunto de facetas que incluyen tanto la estructura situacional, como los criterios que utilizan los entrenadores en su dinámica con el grupo (Ames, 1992). Esta misma teoría es aplicable a los grupos educativos que maneja un docente. El clima motivacional del grupo siempre va a estar influenciado por la dinámica que implante el docente y la atmósfera que este cree para dicho grupo.

Newton, Duda y Yin (2000) distinguen dos dimensiones, el clima de implicación en la tarea y el clima de implicación en el ego. La primera dimensión se caracteriza por el educador o la educadora que lidera el grupo enfatiza el aprendizaje cooperativo, da valor a la mejora y el esfuerzo, y hace ver que cada integrante es parte fundamental del grupo. El clima de implicación en el ego, por el contrario, fomenta la rivalidad entre compañeros, muestra un reconocimiento desigual hacia cada miembro del grupo, y utiliza el castigo como consecuencia de los errores. Ambos influyen en la cohesión del grupo. Mientras que el clima orientado a la tarea fomenta la colaboración entre los miembros del grupo, favorece la comunicación interpersonal, la coordinación y el sentimiento de similitud entre los componentes, la implicación en el ego estimula la rivalidad, la desconfianza y pone en riesgo la unidad del grupo.

Heuzé et al. (2006), analizaron la relación entre el clima motivacional y la cohesión de grupo entre jugadoras de élite de balonmano y baloncesto. Los resultados reflejaron que la orientación a la tarea favorecía a la cohesión basada en los objetivos del grupo, mientras que la orientación al ego, creaba desavenencias tanto en la atracción a la tarea como a la atracción social. Eys et al. (2013), en un estudio posterior, demostraron que la orientación a la tarea no sólo favorecía la cohesión del grupo enfocada a los objetivos, si no que también fomentaba la atracción social, es decir, la atracción interpersonal y la atracción de pertenencia al grupo.

Otros dos factores asociados al clima motivacional son la motivación intrínseca (regulado por motivos personales) y la motivación extrínseca (regulado por agentes y factores externos. Balaguer (2007) defiende que los factores sociales tienen gran importancia en los procesos motivacionales. El enfoque a la tarea influye positivamente en la motivación intrínseca, factor que va a favorecer a la cohesión del grupo y al sentimiento de unidad en el esfuerzo realizado. Por el contrario, el enfoque al ego, promueve la motivación extrínseca pudiendo incluso generar la no motivación, provocando así que el grupo sea más débil como unidad.

Por ello, la labor de los educadores y las educadoras es fundamental a la hora de mantener un grupo cohesionado y motivado. Todo depende del enfoque que aporte y que los componentes del grupo perciban. Si ven que el docente le da mayor importancia a la tarea, a la progresión y al esfuerzo, la motivación será más alta y favorecerá la lucha por unos objetivos comunes dentro del grupo. Sin embargo, si perciben una actitud negativa hacia los errores y prima el resultado, las disputas internas crecerán y se acabará rompiendo la unión del grupo.

3. Resolución de conflictos

Otro factor fundamental para que un grupo funcione, es la comunicación interna, ya que gracias a ella se podrán resolver los diferentes conflictos que aparezcan durante el proceso de

aprendizaje. Los conflictos son situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo a causa de la incompatibilidad de sus intereses, necesidades, valores o deseos. Para resolver una situación así, hay dos condiciones básicas que se tienen que dar. El primero es reconocer que hay un conflicto e intentar hacerle frente mediante el diálogo y desde un abordaje objetivo. El segundo es definir las posiciones de interés para tener claro que pretende conseguir cada parte.

Una vez reconocido que hay un conflicto y haber aclarado los intereses de cada parte, es fundamental buscar una alternativa posible y escoger la mejor, siempre teniendo en cuenta cual es el objetivo que se quiere alcanzar y los intereses de ambas partes.

Por ello, el docente debe nutrir al grupo de diferentes herramientas para poder resolver sus propios conflictos. Algunas de las herramientas propuestas por Hellison (1978, 1991, 1995, 1998) son los sit-out, tiempos dedicados a recapacitar cuando una persona se enfada fuera de la actividad, los planes para modificar conductas no deseadas dentro del grupo, pudiendo ser revisado en caso de no funcionar, dar la oportunidad de rectificar y pedir perdón cuando se comete una injusticia teniendo que ser recompensada esta acción mediante una acción acordada entre los miembros del grupo, aplicar tiempos muertos para reconocer y resolver el conflicto antes de continuar con la tarea con un

funcionamiento similar al sit-out, el banco de problemas, enfocado a resolver conflictos a través de la comunicación con ayuda de un mediador externo al grupo, evaluaciones recíprocas que buscan resolver el conflicto a través de la empatía, y la más común, la firma de contratos con normas establecidas por los propios miembros del grupo.

En caso de que estas medidas no tengan sus frutos se creará un tribunal. Este tribunal estará formado por tres personas de otros grupos que actuarán como mediadores del conflicto de forma imparcial. Como último recurso, si el conflicto sigue sin resolverse, se establecerá un plan de emergencia. Consiste en tomar una decisión para solucionar el conflicto, por lo general echada a suertes, con el fin de terminar con el conflicto y que no se alargue en el tiempo.

4. Roles

Por último, analizar otro aspecto que no podemos dejar de lado a la hora de hablar de grupos que son los roles. Los roles son modelos de conducta, posiciones de cada individuo en un conjunto de interacciones (Ibarra y Rivera 2015). Estos están ligados a expectativas propias y de los otros. Cuando un grupo se pone en funcionamiento, aparecen una serie de roles en relación con la función que cumplen dentro de él.

Esto se extiende a todos los tipos de grupos: grupo familiar, grupo de trabajo, grupo de deporte, grupo musical, e incluso en un grupo de amigos.

(Podcamisky G., M., 2006) Se focalizan en la coordinación de los programas o actividades que plantea el grupo a fin de solucionar los problemas básicos que se tiene como grupo.

Cada integrante del grupo puede o tiene el derecho de ejercer más de un rol dentro del grupo; estos tienen que ser encabezados (motivados) tanto por el líder como por sus miembros:

El líder: Miembro fuerte del grupo reconocido por el resto del grupo encargado de guiar al grupo.

El iniciador: Contribuidor o quien aporta ideas a fin de que el grupo vaya mejorando su visión con respecto a la solución de sus problemas de acuerdo con los objetivos planteados.

El buscador de información: Quien pide una mejor explicación de las sugerencias hechas tomando en cuenta su factibilidad o que se pueda aplicar al problema a que esté expuesto el grupo en ese momento.

El buscador de opiniones: Quien hace participar a los miembros del grupo a fin de que verifiquen si están de acuerdo con las ideas planteadas anteriormente.

El dador de información: Aporta ideas nuevas al grupo con el fin de mejorar las sugerencias expuestas.

El coordinador: Coordina u ordena las ideas de los miembros del grupo.

El orientador: Establece la ubicación del grupo de acuerdo con sus objetivos o metas.

El evaluador: Analiza la función de los que tienen roles en el grupo: lo positivo y lo negativo, analiza también las actitudes de cada uno de los integrantes del grupo.

El impulsor: Anima al grupo para que realicen las tareas planteadas aportando sus energías.

El registrador: Escribe las sugerencias y todo lo relevante durante las reuniones que sostiene el grupo.

Todos los roles tienen importancia a la hora de formar un grupo, pero quizás, el de mayor relevancia sea el rol del líder.

El líder va a ser la persona que guíe al grupo hacia sus metas e intente satisfacer sus necesidades. Según Castillo (2007), esta figura orienta y conduce al grupo hacia unos objetivos determinados manteniendo la cohesión grupal. Además, el resto de integrantes reconocen su autoridad y acatan sus órdenes.

El líder se centra en el bienestar social y emocional de todos los miembros del grupo, mantiene la cohesión, facilita la

comunicación y el rol de tarea. Es el encargado de hacer de animador cumpliendo con las funciones anteriormente citadas y con la de regulación, es decir, de controlar los sentimientos y emociones de los integrantes del grupo. La conjunción de los dos roles en la misma persona denota un liderazgo madura y una mayor satisfacción grupal (Lirón Ruiz, Y 2010).

5. Conclusiones

Una de las conclusiones más importantes que se puede extraer de la investigación es que una de las labores del docente es conocer los diferentes tipos de roles que se puede encontrar en el aula para poder formar grupos heterogéneos. A la hora de formar grupos conviene que haya un número repartido de roles para que durante el desempeño de diferentes tareas no surjan roces y conflictos entre los participantes del grupo. La primera pieza a identificar es la de líder, ya que éste va a ser el encargado de guiar al grupo y es necesario que el resto de componentes reconozcan su autoridad para tal fin.

De la misma manera, otra de las labores del docente es conocer los intereses del alumnado para poder realizar grupos cohesionados basados en las razones de atracción entre personas. Es importante conocer los intereses, los valores y los objetivos de los y las discentes para intentar conseguir que más de un factor de atracción coincida.

Del mismo modo, es labor del docente crear un clima motivacional apropiado para fomentar la cohesión y la unión dentro del grupo. Enfatizando en la tarea, los objetivos y metas del grupo serán comunes, la motivación intrínseca será mayor y la comunicación interpersonal será más fluida.

Por último, destacar la importancia de la comunicación. Es fundamental, como he mencionado anteriormente, que exista una comunicación fluida y abierta entre los componentes de un mismo grupo. No solo para poder alcanzar las metas comunes que pueden establecer, sino para resolver los conflictos y las desavenencias que puedan aparecer a lo largo de las diferentes tareas. Por eso es importante que los integrantes de cada grupo conozcan diferentes herramientas para poder resolver los conflictos que puedan surgir y conseguir llegar a un acuerdo sin que pase a mayores.

Referencias

- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G. C. (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pág. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Balaguer, I. (2007). Clima motivacional, calidad de la implicación y bienestar psicológico: una propuesta de intervención en equipos deportivos. En A. Blanco y J. Rodríguez Marín (Ed.), *Intervención psicossocial* (pág 135-162). Madrid: Pearson, Prentice may.
- Caballero, M. J. Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. Revista Paz y conflictos núm. 3, 2010. Universidad de Granada, Granada.
- Castillo, S. (2007). Animación y dinámicas de grupo. Barcelona. Altamar.
- Frutos, H., López, A. (2011): “La cohesión grupal, un estudio observacional de su incidencia en educación física”. *Ágora para la Educación Física y el deporte* núm. 13(3) (pág. 397-410).
- Eys, M. A., Jewit, E., Evans, M. B., Wolf, S., Bruner, M. W. y Loug-Head, T. M. (2013). Coach-initiated motivational climate and cohesion in youth sports. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84, 373-383. doi:10.1080/02701367.2013.814909.
- Hellison, D. (1978). *Beyond Balls and Bats: Alienated (and other) youth in the gym*. Washington: AAHPER.
- Hellison, D. (2010). *Teaching Responsibility Through Physical Activity and Sport*. Champaign: Human Kinetic.
- Heuzé, J. P., Sarrazin, P., Masiero, M., Raimbault, N. y Thomas, J. P. (2006). The relationships of perceived motivational climate to cohesion and collective efficacy in elite female teams. *Journal of Applied Sport Psychology*, 18(3), 201-218. doi:10.1080/10413200600830273.
- Ibarra, P. C y Rivera, A. K. (2015). *Estudios de factores que intervienen en la cohesión de grupo de las áreas administrativas de Universidad Politécnica Salesiana, sede Quito*. [tesis de psicología, Universidad Politécnica Salesiana sede Quito]. Repositorio institucional USP- QT07495.pdf

- Leo, F. M., Sánchez-Miguel, P. A., Sánchez-Oliva, D., Amado, D., García-Calvo, T.(2011): “Incidencia de la cooperación, la cohesión y la eficacia colectiva en el rendimiento de equipos de fútbol”. *Internacional Journal of Sport Science vol. VII, NÚM. 26* (pág. 341-354).
- Lirón Ruiz, Y. (2011): "inámica de grupos. La integración en un grupo: entorno, afinidad, intereses y valores sociales. Estructuración del grupo: tipos, relaciones y dinámica interna. Distribución de funciones en grupo: roles, tipos de liderazgo. Resolución de conflictos grupales. *Contribuciones a las ciencias sociales*. www.eumed.net/rev/cccss/08/ylr.htm
- Luthans, F. (2008) *Comportamiento organizacional*. México. Litografía Ingramex.
- Molero, D., Lois, D. Garcia-Ael, C., Gómez, Á. (2017). *Psicología de los grupos*. UNED: Madrid.
- Newton, M. L., Duda, J. L. y Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sport Science & Exercise Psychology*, 15, 5-56.
- Podcamisky G., M. (2006). *El rol desde una perspectiva vincular*. Recuperado el 16 de junio de 2016, de Reflexiones, vol. 85, núm. 1-2 Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica: <http://www.redalyc.org/pdf/729/72920817012.pdf>
- Qué es un rol y cuáles son aquellos que componen un grupo de amigos (7 septiembre 2016) In *Universiape*. Recogido el 5 de agosto de 2020 <https://www.universia.net/pe/actualidad/vida-universitaria/que-rol-cuales-son-aquellos-que-componen-grupo-amigos-1143381.html>
- Santos, M. A., Lorenzo, M. M. Priegue, D. (2009): “Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural” *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 1, núm. 2 (pág 289- 303).

NO ES MÁS INTELIGENTE QUIEN MÁS NOTA SACA

Una realidad que no todo el mundo cree.

Carmen Ventura Muñoz

Un educador relató que un día le disgustó el comportamiento y la falta de habilidad de un alumno, conduciéndolo a decirle las siguientes palabras: "Nunca llegarás a nada". Con el paso de los años, las características de ese niño fueron conocidas mundialmente. Su nombre era: Einstein, Albert Einstein.

Arte, inteligencia y cerebro. Parecen conceptos que deben ir separados pero la realidad es que si se fusionan en uno mismo dan la oportunidad a los profesionales de la educación y familias, de destapar capacidades que quedan ocultas bajo evaluaciones, exámenes y calificaciones numéricas. Si los profesionales de la enseñanza, las familias del alumnado, el proceso enseñanza-aprendizaje y los materiales y entornos educativos no muestran su preocupación por la moralidad, el abuso, la pobreza e incluso el analfabetismo, ¿por qué se habla de éxito del sistema educativo?

Palabras clave

Educador, arte, enseñanza-aprendizaje, numérico, moralidad.

A teacher reported that one day he disliked a student's behavior and lack of ability, leading him to say the following words: "You'll never get anywhere". Over the years, the attributes of that child became known worldwide. His name was: Einstein, Albert Einstein.

Art, intelligence and brain. They seem like concepts that should be separated but the reality is that if they are merged into one, they give education professionals and families the opportunity to uncover abilities that are hidden under evaluations, tests and numerical grades. If teaching professionals, student families, the teaching-learning process, and educational materials and environments do not show concern for morality, abuse, poverty, and even illiteracy, why do we speak of the success of the educational system?

Keywords

teacher, art, teaching-learning, numerical, morality.

1. Introducción

Aunque la sociedad durante años ha sobrestimado la inteligencia de las personas afectando así a otras cualidades personales, la demostración empírica refleja que la inteligencia cognitiva no basta para garantizar el éxito académico, profesional y personal, consiguiendo así que la organización escolar haya sido tradicionalmente separada de la educación emocional. La escuela ha sido el reino de lo cognitivo y la organización escolar se ha contemplado como un instrumento para alcanzar la transmisión del saber. Como consecuencia es imprescindible reflexionar sobre la dimensión sentimental de la escuela. En ella hay personas y estas tienen emociones. De esta afirmación nace la arqueología de los sentimientos en la organización escolar, basada en las cuatro clásicas fases de dicha ciencia: descubrimiento, excavación, protección y exposición. (Lebrija, 2017)

El concepto de "arqueología" hace referencia al lugar donde siempre han estado los sentimientos, han estado en los cimientos de la organización escolar, en el subsuelo, "en el piso de abajo de la escuela" (Díez Navarro, 2004).

Nuestra sociedad está en constante evolución y como resultado, los valores, expectativas y metas que establece y las necesidades de los estudiantes cambian constantemente.

Lo que define la enseñanza de alta calidad es alcanzar metas educativas del máximo nivel, como la formación para

mejorar la eficiencia y el conocimiento de las emociones sociales, o lo que es lo mismo: las personas aprenden a ser competentes, a saber vivir y convivir.

Tanto el bienestar social como los resultados académicos entienden el sentido de pertenencia de los alumnos a sus escuelas como uno de los factores educativos más importantes. La identidad propia del alumno dentro de la escuela importa tanto o más que sus calificaciones académicas, ya que el saber, que forma parte de la entidad educativa, repercutirá en el aumento de su bienestar social. El no prestarle atención a este sentimiento de identidad propia y evitar relacionarlo con variables de carácter social, provoca que acabe por convertirse en una característica completamente individual de los alumnos.

Nuestra sociedad, la sociedad de la información, la pluralidad y la globalización, apenas favorece la naturaleza de la razón. Por ello, la educación no puede ni debe abandonar su labor y la pedagogía debe estar al corriente para integrar los avances que, gracias a la filosofía, la psicología, la lingüística y otras disciplinas relacionadas, hacen posible estar al tanto de los procesos cognitivo-rationales. A pesar de ello, no es bastante con incluir dichos desarrollos y conocimientos, ya que es imprescindible actuar también con los que se refieren al mundo del esfuerzo y al de los sentimientos. De este modo, comunicarse con sensibilidad con otras personas supone potenciar buenas relaciones interpersonales facilitando la

administración de conflictos, discusiones y acuerdos, los cuales se convierten en elementos previos al avance de la escucha activa y de una conducta dialógica y empática. (Puig, 2003)

La enseñanza de los sentimientos no únicamente se dirige a aquellos que se consideran positivos o ideales, sino que abarca los de toda clase, ya que engloba todos los que aparecen en las interacciones con el resto de personas. Evitar que quien está siendo educado perciba estos sentimientos puede perjudicarlo, apartándole de la oportunidad de practicar la gestión de las emociones y protagonizar su vida emocional de forma más completa.

Todo ello nos lleva a plantear la siguiente pregunta: ¿A quién perjudica el sistema educativo actual? En ocasiones observamos alumnos que no son tratados correctamente en la escuela, como consecuencia, la tasa de abandono escolar aumenta haciendo pensar a quienes renuncian a la escuela que son estúpidos y que no van a acabar trabajando de lo que desean. No es adecuado atribuirle a la educación todo el peso de los errores, pero podría considerarse un mejor comienzo, el cual les ofrecería la oportunidad de descubrir sus auténticas cualidades y elegir su propio camino. Por todo ello encontramos en las aulas profesores estupendos que son capaces de rescatar a alumnos al borde del abismo y guiarlos de nuevo por el buen camino. Cuando hablamos de derechos humanos no es

una exageración: la gente tiene derecho a dirigir su propia vida.

Gran parte de las evaluaciones educativas se basan en diez números, entendiendo un suspenso como aquella calificación inferior a un cinco y la excelencia cuando se alcanzan las dos cifras. No hay interés en preguntarse si los niños y niñas saben cantar o si su relación social con el resto de sus compañeros es buena. Por tanto, unos números han sido los encargados de definir quiénes eran sin mirar más allá, impidiendo conocer las verdaderas capacidades de los niños y niñas, las cuales no pueden ser reflejadas por una nota numérica por muy alta que esta sea. El papel de los sentimientos en el alumnado tras una calificación numérica repercute en su quehacer diario, siendo imprescindible comprender que también tienen corazón, no solo cabeza.

2. Desarrollo

El paso de los años ha producido la evolución del concepto de inteligencia, enfocándolo desde diferentes puntos de vista. Todos ellos respaldan el conocimiento del área de la inteligencia sin que esta vaya unida al corazón, consiguiendo impidiendo avances que hacen posibles desarrollos posteriores. Tradicionalmente las emociones han tenido un escaso protagonismo en las instituciones educativas y el sentimentalismo en el aula escasea principalmente en las relaciones entre docentes y estudiantes.

El afrontar el futuro próximo produce en los sistemas educativos el reto de educar a los miembros más jóvenes de sus sociedades para que puedan dar respuesta a las situaciones de la vida diaria. La educación lleva más de una década escuchando hablar de Inteligencia Emocional. Pero ¿qué es? ¿para qué sirve?

La inteligencia emocional (IE) ha despertado un gran interés en la educación porque es una forma de mejorar el desarrollo social y emocional de los estudiantes. Las primeras publicaciones que aparecieron dieron mucha importancia al impacto positivo de la inteligencia emocional en el aula.

El conocimiento de las emociones no se constata únicamente con carácter neurológico, ni socialmente, sino también particular, es aquí en donde entra una de las especialidades que más se ha encargado de elaborar la psicología cobrando mayor importancia y relevancia dentro de la sociedad.

La gran diversidad de factores económicos, culturales, sociales y políticos quitan a las escuelas la oportunidad de afrontar determinadas situaciones de su alumnado. Aun así, los profesionales de la educación, como son docentes, padres y psicopedagogos, deben utilizar sus conocimientos para que sus alumnos se sientan acompañados emocionalmente, lo cual repercutirá en la manera de estos de enfrentarse al mundo y a la vida.

El único inconveniente es que todas estas afirmaciones no están respaldadas por datos empíricos comparativos. Estos probarían, por un lado, el nivel de predicción de la IE y, por otro lado, el verdadero papel de la IE en diferentes campos importantes, aunque recientemente, se ha estudiado el efecto de su importancia en las personas.

En el año 1983 Howard Gardner publicó "Frames of mind", libro en el que planteó por primera vez la idea de "inteligencias múltiples". El concepto desconcierta a los especialistas que desde el inicio de 1905 venían utilizando la famosa gradación del razonamiento de Binet-Simon. Howard Gardner (2012), en las recientes publicaciones que le mencionan ha continuado revolucionando nuestra concepción de la mente con su teoría de las inteligencias múltiples: lingüístico-verbal, lógico-matemática, viso-espacial, musical, corpóral-cinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista.

Es importante saber que ninguna inteligencia es más valiosa que la otra. Todas son igual de importantes: *“Es de suma importancia que reconozcamos y alimentemos todas las inteligencias humanas y todas las combinaciones de inteligencias. Todos somos tan diferentes en parte porque todos poseemos combinaciones distintas de inteligencias.”* (Gardner, 1987)

¿Quiere decir que, si saco un ocho y mi compañero un diez, él es mejor que yo? ¿Y si yo se cantar y dibujar de maravilla? ¿No soy inteligente? La escuela ha sido tradicionalmente el campo de la enseñanza-aprendizaje. En la escuela se pregunta casi obsesivamente: ¿tú qué sabes? No es tan frecuente escuchar esta otra pregunta: ¿tú qué sientes?

Las matemáticas, la lengua, las ciencias naturales y sociales, así como el resto de asignaturas impartidas en los centros educativos, tienen unos contenidos que evidentemente tienen su importancia educativa y por ello, mediante aquello que enseñan ayudarán al alumnado en su vida diaria.

Puede que para superar la asignatura de matemáticas necesitemos obtener un cinco o más en una prueba repleta de divisiones, multiplicaciones y problemas, la cual un alumno cualquiera no alcanza a resolver, su calificación se refleja en un cuatro. ¿No es inteligente? ¿Y si añadiera que se ha pasado dos semanas completas estudiando para ese examen, pero el día de antes de su realización falleció su abuelo? ¿El valor de la nota es la misma?

Las calificaciones en el colegio durante toda la vida de un estudiante pueden ser excelentes. Los promedios en todos los trimestres pueden ser casi perfectos, rozando el diez en todas las asignaturas. ¿Quiere decir que es más inteligente que

los compañeros que no obtienen un promedio perfecto? Rotundamente no.

El actual sistema educativo no hace más que evaluar la capacidad de retención de los estudiantes, sin tener en cuenta cosas como el aprendizaje y entendimiento del tema. Esto se debe a que los exámenes están diseñados de tal forma que si el estudiante memoriza va a ser capaz de aprobar. Debido a ello se producen casos de alumnos con notas malísimas durante su paso por educación primaria, educación secundaria y bachillerato, que tras estas etapas han demostrado que estas calificaciones no definían su inteligencia.

La inteligencia no facilita la felicidad con las personas de nuestro entorno más cercano, ni implica que tengamos más amigos. El Cociente Intelectual (CI) de las personas no contribuye a la mejora de la salud mental ni al equilibrio emocional. Son otras habilidades sociales y emocionales las que contribuyen a la estabilidad mental y emocional, así como el ajuste racional y social. El CI se ha convertido en una manera de predecir el éxito del alumnado. Debido a ello no se ha dado la importancia que merece a la inteligencia emocional, la cual tras varios estudios educativos se ha convertido en una investigación necesaria que consiga en el alumnado el reconocimiento de sus emociones.

Con estas ideas en el territorio educativo que se pretende mejorar, se establece como ingrediente fundamental la formación básica de los futuros maestros. Todo ello se justifica partiendo de la aceptación común de materializar estudios e investigaciones que faciliten el afianzamiento de un organismo reflexivo que permita encaminar, de la mejor manera posible, el arbitraje educativo en los contextos escolares, puesto que, como indican Fernández-Berrocal y Extremera (2003): “Para ser un profesor eficaz es necesario serlo a través de las emociones”.

No puede discutirse el hecho de que únicamente aquel docente que reciba una formación sólida, tendrá la capacidad suficiente para entender que su tarea no solo consiste en transmitir conocimientos, también se basa en crear y organizar los posibles medios para facilitar la información relativa a los sentimientos.

En un ambiente socio-cultural deprimido, el entorno emocional de la escuela puede afectar a la tasa de asistencia. Hasta el momento el hecho de que las emociones no pueden reemplazar una enseñanza adecuada, pero si creen una infraestructura escolar agradable y adecuada, no ha recibido la atención que merece.

Sin embargo, se cree que cuando completar la educación básica, es la única forma de que los estudiantes mejoren sus oportunidades de vida, es necesario tomar todas las medidas

posibles para mantenerlos en la escuela, lo que supone prestar más atención a sus necesidades emocionales.

Santos (2006) en su libro “Arqueología de los sentimientos en la escuela”, afirma que: “*las instituciones educativas han sido el reino de lo cognitivo, pero que deberían ser también el reino de lo afectivo*”. El término *afectividad* está relacionado con aspectos de nuestro ser emocional; sin embargo, como han señalado Fehr y Russel (2000), “todo el mundo sabe lo que es una emoción hasta que se pide una definición de la misma.”

Vincular el aprendizaje con la educación emocional significa entender que la enseñanza incluye ofrecer respuestas de las instituciones escolares a todos los aspectos de las personas: cognición, conducta y emoción, convirtiendo el pensar, el crear y el sentir en asignaturas que por el momento no se imparten en los centros escolares. Como consecuencia, surge la necesidad de salvar una educación en valores que no únicamente no olvide los sentimientos del alumnado, sino que los explique mediante programas de labor pedagógica cuyos objetivos se concreten en la cimentación del comportamiento, la formación de los sentimientos y la capacidad comunicacional, el logro de competencias éticas, la aceptación de límites y normas de convivencia, además del trabajo con las emociones y su resultado conductual: la autorregulación del comportamiento.

Educar en valores es una labor vigente en distintos espacios educativos. En todos ellos, debe constituirse el estudio de la cultura y los sentimientos de las personas que intervienen. Esta cultura de la tolerancia hacia los otros, previamente incluso de comprenderlos, se transforma en condición necesaria para conseguir educar y secundar la construcción autónoma de los sujetos que en ella participan.

La fundamentación de los sistemas educativos se basa en unas buenas calificaciones académicas, pero no da importancia al conocimiento de las propias emociones, la expresión de las cuales conduce a la felicidad. Felicidad que hace al alumno más inteligente que una nota del uno al diez. (Dalai-Lama & Ekman, 2009) Desde este punto de vista se da la posibilidad de que el desarrollo emocional debería convertirse en una asignatura en los centros educativos, ya que haría posible mejores relaciones sociales, haciendo necesario posibilitar una educación que consiga que los estudiantes sean emocionalmente competentes. (Palou, 2008)

Muchas son las frases célebres de carácter educativo que hacen referencia a los sentimientos, pero Gracián (2010), relaciona la inteligencia con los sentimientos de la siguiente manera: “*De nada sirve que el entendimiento se adelante si el corazón se queda.*” Las dimensiones del razonamiento y la afectividad tienen un gran peso en la educación de hoy en día, ya que

relacionado con el alcance, y frente a este siglo XXI, Marina (2001), se atreve a rebatir a Gracián, “¿Y si el corazón se queda?, recordando que nuestra cultura ha tomado la decisión de separar el mundo de la inteligencia del afectivo, separando la cabeza del corazón.

3. Conclusión

Aunque la idea de que la calificación no lo es todo sigue teniendo importancia en el ámbito educativo, no podemos negar que esta nos muestra que somos una variable objetiva y adecuada en torno a la cual podemos definir estándares de aprendizaje basados en contenidos, aunque no en adaptación social.

Los pilares fundamentales de la educación e inteligencia emocional deben investigar las aportaciones de la psicología y la pedagogía, apoyando desde hace dos mil doscientos años a Platón: “la disposición emocional del alumno determina su habilidad de aprender”.

Sentirse estimulados por los sentimientos propios y ajenos, percibir las indiscutibles riquezas que se encierran en el espíritu de las escuelas, es una manera de premiar los esfuerzos y de fomentar la responsabilidad con las personas y con la acción educativa que consiste en ayudarlas a ser más felices.

Desafortunadamente para nuestro país no es aconsejable que los informes diagnósticos relativos al sistema educativo comiencen a englobar datos que hagan referencia al nivel de

bienestar y comportamiento del alumnado. Los centros educativos deberían creer en pequeños o no tan pequeños estudios cualitativos que les permitan profundizar en su inteligencia y confiar en que nuevos estudios de los datos existentes y los que vengan les ayuden a prosperar en la expresión de una maravilla: la educación en sentimientos.

Para crear la personalidad del alumno son necesarios gran cantidad de factores. Las asignaturas no ayudan a fusionar inteligencia y emociones, evitándoles como consecuencia la oportunidad de conocer estrategias y habilidades para poder unir la inteligencia al corazón.

Gran cantidad de estudios educativos sobre emociones han demostrado que estas pueden mejorar el desarrollo de la inteligencia emocional, consiguiendo como consecuencia que las competencias curriculares se unan a la expresión de sentimientos. Adquiere, por tanto, un carácter necesario la educación formal, la cual debe encargarse del desarrollo completo de alumno preparándolo para la vida.

La Inteligencia Emocional no es el éxito de la cabeza sobre el corazón, es el encuentro de uno con el otro, combinando afecto con conocimiento y alegría con reflexión. Se trata de la cabeza esforzándose codo con codo con el corazón.

El futuro de la educación puede convertirse en algo maravilloso y las oportunidades de enseñar a niños que serán inteligentes y comprendan sus

sentimientos se habrán multiplicado. Si el pasado nos ha enseñado y el futuro lo hará, lo mejor será combinar ambos para conseguir una mejor educación que brinde éxito al alumnado del siglo XXI.

Relativo a todo lo desarrollado hasta el momento podemos concluir que, afortunadamente, en las escuelas el conocimiento académico por sí solo no es suficiente para lograr el éxito escolar. El aprendizaje emocional recibe la ayuda de la escuela, escogiendo un modelo que acepte de manera conjunta la inteligencia y las emociones, impulsando el aprendizaje de la inteligencia emocional. Si la sociedad educativa, así como familiares e instituciones ponen de su parte, el resultado será todo un éxito: Niños inteligentes y felices.

Finalmente, además de fortalecer la construcción del CI a través de la educación emocional en la escuela, también sería adecuado trazar un camino que vincule a la inteligencia emocional con el aprendizaje social, introduciendo los sentimientos en los currículos escolares.

Las emociones se han convertido en una necesidad educativa y social; ¿Y si las matriculamos en la escuela?

Referencias

- Aguiló, A. (2013). Educar los sentimientos (Vol. 63). Palabra.
- Blanco, C. (2015). Albert Einstein, lo sagrado y lo misterioso. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 73(142), 215-224.
- Bozal, R. G., Márquez, P. G. O., Navas, J. M. M., & Vázquez, I. N. (2006). Inteligencia emocional y adaptación socioescolar. *REME*, 9(22).
- Cohen, J. (2003). Inteligencia emocional en el aula, La. Editorial Pax México.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332(12), 97-116.
- Fanfani, E. T. (2004). La escuela y la educación de los sentimientos (notas sobre la formación de los adolescentes). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 0.
- Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-17.
- Fernandez, I., Zubieta, E., & Páez, D. (2000). Expresión e inhibición emocional en diferentes culturas. *Cultura y Alexitimia: ¿Cómo expresamos aquello que sentimos?* 73-98.
- Gardner, H. (1987). La teoría de las inteligencias múltiples. Santiago de Chile: Instituto Construir. Recuperado de <http://www.institutoconstruir.org>
- Gardner, H. E. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Hachette Uk.
- Gardner, H. (2012). La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas (No. 153.2 G171e Ej. 1 024085). Paidós.
- Gracián, A. G. (2010). La enseñanza de la ciencia en una sociedad con incertidumbre y cambios acelerados. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 315-326.
- Hernández, P. H. (2005). ¿Puede la Inteligencia Emocional predecir el rendimiento? Potencial predictor de los moldes mentales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 45-62.

- Hernández Prados, M. Á., Gomariz Vicente, M. Á., Parra Martínez, J., & García Sanz, M. P. (2015). *El sentimiento de pertenencia en la relación entre familia y escuela*. Ministerio de Educación.
- Lama, D., Ekman, P. (2009). *Sabiduría emocional*. Barcelona: Kairós.
- Lebrija, A., Trejos Alvarado, M., & Gutiérrez, J. (2017). Afectos, emociones y sentimientos de los estudiantes panameños hacia la matemática y su aprendizaje.
- Marina, J. A. (2001). Precisiones sobre la educación emocional. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 27-43.
- Märtin, D. (2000). EQ. Qué es inteligencia emocional: Cómo lograr que las emociones determinen nuestro triunfo en todos los ámbitos de la vida (No. 9). Edaf.
- Molina, R. B. (2010). La pedagogía en los diálogos de Platón. *Diálogos de saberes: investigaciones y ciencias sociales*, (33), 35-54.
- Moral, M. I. J., & Zafra, E. L. (2010). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Artículos en PDF disponibles desde 2007 hasta 2013. A partir de 2014 visítenos en www. elsevier. es/rlp*, 41(1), 69-80.
- Morales, J. C. (2019). Enseñanza en lenguas regionales y sentimiento de pertenencia a la escuela. *Journal of Supranational Policies of Education*, (9), 57-94.
- Moreno, F. D. (2004). *El estado social* (Vol. 157). Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Palou, J. (2008). Los procesos de reflexión de los docentes y la innovación en las aulas plurilingües. In *Miradas y voces: investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (pp. 45-60). Graó.
- Puig, N. (2003). The education of Spanish entrepreneurs and managers: Madrid and Barcelona business schools, 1950–1975. *Paedagogica Historica*, 39(5), 651-672.
- Ros, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de psicodidáctica*, 14(1), 79-92.
- Santos, M. (2006). *Arqueología de los sentimientos en la escuela*. Editorial Bonum.
- Valero Garcia, J. M. (2009). ¿Analfabetos emocionales?: educar sentimientos en la escuela.

ATENCIÓN EDUCATIVA INCLUSIVA: EL TRASTORNO GRAVE DE CONDUCTA

Daniel Fernández Peñas

La finalidad del siguiente trabajo consiste, en primer lugar, en identificar y resumir las características generales de los alumnos que cuenten con trastorno grave de conducta en los centros educativos. Y, en segundo lugar, proponer algunos estilos y respuestas educativas para actuar con los alumnos con el citado trastorno, siempre en el marco de un sistema educativo inclusivo.

Palabras clave

Estudio, alumno, trastorno y conducta.

The purpose of the following work consists, first of all, in identifying and summarizing the general characteristics of students with severe conduct disorder in educational centers. And, secondly, to propose some educational styles and responses to act with students with the aforementioned disorder, always within the framework of an inclusive educational system. The purpose of the following work consists, first of all, in identifying and summarizing the general characteristics of students with severe conduct disorder in educational centers. And, secondly, to propose some educational styles and responses to act with students with the mentioned disorder, always within the framework of an inclusive educational system.

Keywords

Study, student, disorder and conduct.

1. Introducción

El trastorno de conducta es una alteración del comportamiento, que suele ser diagnosticada durante la infancia. Se caracteriza por un comportamiento antisocial que viola los derechos de las otras personas, las normas y las reglas adecuadas para la edad. De manera general, hablamos de niños y adolescentes con irresponsabilidad, comportamiento transgresor, agresión física a los otros, entre los más destacados.

2. Marco Conceptual

En primer lugar, este trabajo toma como referencia la Teoría del Aprendizaje, porque nos indica que los trastornos graves de conducta y la conducta agresiva no son una condición innata del ser humano, sino que son resultado de la observación y la imitación de un modelo (David Ausubel, 1983). De esta manera, podemos entender el comportamiento agresivo que un niño puede adoptar a la hora de resolver un conflicto basándonos en su experiencia personal.

Según los datos de la Fundación Adana, el trastorno grave de conducta se puede diferenciar en dos tipos:

- El trastorno negativista desafiante, que responde a una forma moderadamente grave del comportamiento y que se produce durante la infancia o en el principio de la adolescencia. En resumen, se puede definir como una conducta negativista, desafiante, desobediente y hostil, dirigido a las figuras de autoridad.
- El trastorno disocial o de la conducta se define por un patrón de comportamiento persistente y repetitivo, donde se violan los derechos básicos de los otros o importantes normas sociales, incluyendo los comportamientos agresivos que causan daño físico, amenazas, etcétera.

3. Cómo prevenir trastornos graves de conducta

La incidencia de trastornos del comportamiento y de las conductas agresivas se pueden reducir, por lo tanto, las medidas de prevención resultan clave, tal y como afirman la mayoría de autores. Para prevenir los trastornos graves de conducta es importante conocer los factores de riesgo en el centro educativo: comportamientos excesivamente tímidos o agresivos en la clase, fracaso escolar, incapacidad de gestionar situaciones difíciles, consumo de tabaco o alcohol, entre muchos otros factores.

También, para prevenir estas conductas hemos de estar atentos a las primeras reacciones agresivas del menor e impedir que estas tengan éxito. Por lo tanto, de esta manera podemos conseguir que el niño/a no reproduzca estas conductas en el futuro. Es muy importante que el alumno conozca qué consecuencias tiene su conducta, tanto de manera inmediata como a largo plazo.

Como docentes tenemos cada día una oportunidad única para poder inculcar a los menores aquellos valores que consideramos positivos como, por ejemplo, el respeto a los demás, la tolerancia, la cooperación, entre los más destacados. En definitiva, se trata de educar para que ellos como alumnos puedan generar una opinión propia y un saber hacer apropiado en la sociedad que vivimos.

4. Tipos de conflictos

El conflicto es inevitable y forma parte de la convivencia humana. Por lo tanto, dentro del marco de la escuela también hay conflictos. En esta línea, existen diferentes clasificaciones de conflictos según la concepción que se tiene de ellos. La siguiente clasificación sigue el estudio de Cullell Carreras y Besalú Costa (Cullell Carreras, A. & Besalú Costa, X, 2012).

- Los conflictos leves, son el conjunto de conductas contrarias a las normas de convivencia del centro. Se trata, la mayoría de veces, de situaciones de conflicto interpersonal que, con la formación y herramientas adecuadas, los niños y niñas pueden solucionar por ellos mismos.
- Los conflictos graves, son aquellas situaciones de violencia verbal o física que perjudican notablemente la convivencia en el centro, porque generan sentimientos de indefensión, inseguridad y angustia en los miembros de la comunidad educativa.

5. Cómo podemos corregir trastornos graves de conducta

El tratamiento del trastorno de la conducta requiere un entrenamiento de los docentes en técnicas de modificación del comportamiento de los alumnos, para intentar fomentar los comportamientos positivos e ignorar, cuando se pueda, algunos comportamientos negativos.

Como docentes debemos establecer unos límites claros que no se puedan negociar, así como otras normas menos importantes sobre las cuales sí se pueden negociar. Es importante también conocer las situaciones de riesgo que pueden desencadenar explosiones desproporcionadas de agresividad en el alumno e intentar evitarlas todo lo que sea posible. Es especialmente clave priorizar nuestras exigencias con los niños y adolescentes.

También hay que tener en cuenta que hay situaciones que no son importantes ni peligrosas, pero por ello no son menos importantes, sobre las cuales se pueden negociar soluciones mutuamente. Estos tipos de enfrentamientos suelen ser eficaces porque reduce mucho la explosividad del alumno y las situaciones de violencia en el aula. Del mismo modo, ante una situación agresiva no podemos responder con otra conducta agresiva. Como docentes tenemos que intentar ser un referente para el menor, sobre todo en situaciones donde el alumno necesita herramientas de autocontrol.

Teniendo presente esto, ante una situación de agresividad o desafiante, nos puede ser útil tener en cuenta las siguientes pautas:

- Dar tiempo al menor para que rebaje su estado de nerviosismo, esperando a que se calme y se tranquilice.
- No buscar el enfrentamiento ni caer en una batalla dialéctica con el menor.
- En el momento que esté receptivo, pedirle que nos explique qué ha sucedido.
- Analizar con él qué hecho o hechos han estado los detonantes de su estallido de ira.
- Enumerar juntos las posibles consecuencias de su comportamiento.
- Ayudarlo a entender cómo se ha podido sentir la otra persona, trabajando la empatía.
- Buscar conjuntamente posibles respuestas (no agresivas) para resolver el conflicto.

6. Estrategias y estilos de respuesta

Ante este tipo de trastornos es muy útil conocer diferentes estrategias para afrontarlos y resolverlos. De esta manera, mediante las siguientes fases que nos presentan autores como Rodríguez-Mateo, Luján Henríquez y Mesa Suárez, nos ayudaran a llevar a cabo la respuesta más favorable en una situación de ira o agresividad por parte

del alumno (Rodríguez-Mateo, H., Henríquez, I. L., & Suárez, J. L. M., 2012).

1ª fase: Orientación positiva ante el problema. Como referente en el aula hemos de tener en cuenta que un punto de vista diferente al nuestro, forma parte de nuestra existencia como seres humanos. Cuando este se convierte en conflicto, hemos de entender que esto forma parte de nuestra realidad y que es una situación normal e inevitable.

2ª fase: Definición del problema. Tan importante es la identificación como la delimitación y formulación del conflicto que se está produciendo. Por lo tanto, hemos de buscar los hechos más relevantes del conflicto para describirlos de la manera más sencilla posible.

3ª fase: Valoración de alternativas y toma de decisiones. Buscar el máximo de soluciones alternativas y así aportar el mayor nombre de opciones tanto de cantidad como de variedad.

4ª fase: Aplicación de la toma de decisión. Poner en práctica la respuesta aplicada, previendo los pasos, así como los mecanismos de control que utilizaremos para valorar su eficacia.

5ª fase: Valoración de los resultados.

En la resolución de conflictos, desgraciadamente, no siempre la solución obtenida es la más óptima. En base a esto, podemos encontrarnos diferentes estilos que nos permiten valorar desde un primer momento la eficacia de la respuesta educativa.

- Estilo de huida, cuando detectamos una negación del conflicto o, incluso, esperar a que el conflicto desaparezca solo.
- Estilo de acomodación, que no genera soluciones creativas y prácticamente nunca, el afectado, queda satisfecho con la solución llevada a cabo.
- Estilo competitivo, algunas personas ante un conflicto, optan por culpabilizar a la otra persona como si estos tuvieran toda la culpa del conflicto. Este estilo se convierte en una “batalla” donde la persona o grupo quiere ganar a toda costa.
- Estilo tolerante, cuando se intenta encontrar un acuerdo o término medio al conflicto, con tal de elaborar pacto, podemos caer en una solución efímera. No se consigue una solución completa al conflicto, sino enfriarlo.
- Estilo integral, ante un conflicto aquellas personas que pueden controlar su coraje, su competitividad y sus emociones, están más predispuestas a encontrar soluciones creativas e innovadoras. Este estilo es el más recomendable.

Estos estilos de respuesta al trastorno de conducta los podemos encontrar en el estudio de Cullell Carreras y Besalú Costa en sus pautas y actividades para gestionar el conflicto positivamente (Cullell Carreras, A. & Besalú Costa, X., 2012).

7. La disciplina y estilos educativos

Ayudar al menor a comportarse es una parte esencial de un buen desarrollo. Por esta razón, la disciplina ocupa un papel muy relevante en la educación. En la mayoría de casos, los menores quieren complacer a sus educadores, por lo tanto, hemos de ser inteligentes e integrar este deseo en nuestras actividades disciplinarias.

Cuando manifestamos nuestra satisfacción y aprobación ante un comportamiento determinado del menor, eso reforzará de manera positiva su buen comportamiento. Pero, en cambio, si solo nos fijamos en las cosas que el menor hace mal, lo único que conseguiremos es que no encuentre amor y la buena intención de nuestra recriminación y, como consecuencia, perderemos nuestra autoridad.

La creación de un ambiente positivo permitirá generar un clima de confianza con el menor, además de ayudarnos a establecer un vínculo emocional necesario para que el alumno tenga la confianza suficiente como para respetar las normas que se establecen. Autores como Edmonson y Turnbull nos proponen algunas medidas que nos ayudaran a crear un ambiente positivo (Edmonson, H. & Turnbull, A. P., 2004):

- Pasar tiempo libre con los menores.
- Compartir actividades y juegos importantes para ellos.

- Escuchar y contestarles como a iguales, no como educadores.
- Felicitarlos por sus esfuerzos.
- Ser amables con ellos, mostrarnos cercanos, entre otros.

Como hemos apuntado hay muchas maneras de educar a nuestros menores. A pesar de ello, podemos resumirlas en tres estilos educativos que, como educadores, definen nuestra manera de actuar:

- El estilo autoritario se caracteriza por una actitud desconsiderada hacia el alumno por parte del docente. Además, el educador autoritario acostumbra a mostrar muy poco afecto y a aplicar un alto grado de control a cualquier conducta.
- En el estilo permisivo se evita el uso del control, se castiga poco y se muestra una excesiva concesión a las demandas de los menores.
- El estilo democrático puede llamarse también estilo negociador, ya que no impone, pero tampoco deja hacer. Este estilo permite responder a las demandas y a las preguntas de los menores y mostrar atención e interés.

Cabe destacar que estos estilos han sido estudiados y definidos por Cerezo, Casanova, Manuel y de la Villa Carpio, detectando una relación directa entre estilo educativo y unas consecuencias determinadas (Cerezo, M. T., Casanova, P.F., Manuel, J. & de la Villa Carpio, M., 2015).

En este punto, hablaremos de las consecuencias educativas que cada estilo tiene en el menor.

El estilo autoritario puede generar en el menor un sentimiento de culpabilidad ante la imposibilidad de no cumplir los deseos de sus educadores. Por lo tanto, se favorece la aparición de conductas agresivas en el menor, porque estos actúan generalmente por imitación.

En el estilo permisivo, el menor no tiene referentes y, por lo tanto, no dispone de un código de comportamiento, cosa que hace que no sepa a que ha de atenerse. Además, presenta dificultades para controlar sus impulsos (autocontrol).

En el estilo democrático, el menor aprende que todos pueden cometer errores y que estos se pueden solucionar. Los educadores muestran una conducta natural y manifiestan que, como cualquier ser humano, también se equivoca, cosa que ayuda a desarrollar en el menor el sentido de responsabilidad.

8. Conclusiones

Este trabajo contribuye a resolver muchos interrogantes sobre el trastorno grave de conducta, pero, sobre todo, qué tipos de respuesta podemos llevar a cabo como docentes en los centros educativos.

Para los niños es tan perjudicial imponerles un exceso de normas como no que no dispongan de ninguna. Si imponemos muchas, el menor acabará transgrediéndolas y aprenderá que no respetar una norma no tiene ninguna

consecuencia. Por consiguiente, los estilos educativos juegan un papel protagonista a la hora de definirnos como docentes y nuestra manera de educar.

Un elemento que no podemos obviar en los centros educativos es el bienestar emocional del alumno. Trabajar en salud emocional y autoestima resulta crucial para crear un ambiente que ayude a resolver las dificultades a las que se enfrentan los menores. En este sentido, solo así conseguiremos que el alumno supere cualquier objetivo que se proponga y sentirá satisfacción de haberlo conseguido.

9. Referencias

Bibliografía

- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10).
- Cerezo, M. T., Casanova, P. F., Manuel, J., & de la Villa Carpio, M. (2015). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de Educación Secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1).
- Cullell Carreras, A. & Besalú Costa, X. (2012). El Conflicte a l'educació infantil: pautes i activitats per gestionar el conflicte positivament.
- Edmonson, H., & Turnbull, A. P. (2004). Apoyo conductual positivo: cómo crear ambientes creativos de asistencia en casa, en la escuela, en la comunidad. *Revista Síndrome de Down: Revista española de investigación e información sobre el Síndrome de Down*, (80), 3-15.
- Marín Coll, M. (2018). Trastorno grave de conducta. Una propuesta de intervención.
- Rodríguez-Mateo, H., Henríquez, I. L., & Suárez, J. L. M. (2012). La detección de trastornos graves de conducta en el ámbito escolar a través del CIPEC. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 381-388.

Webgrafía

- Fundació Adana. (2015). Definició i tipus trastorns de la conducta. [Consulta: 20 de noviembre de 2020]. <https://www.fundacionadana.org/ca/definicio-i-tipus-trastorns-de-la-conducta/>

HIPERAULA. EL AULA DEL FUTURO

Alternativas a la escuela tradicional

Gema Rozalén López

EL siguiente artículo trata de concienciar a los futuros docentes sobre posibles propuestas para organizar el espacio de trabajo con el fin de favorecer el aprendizaje de nuestros alumnos y alumnas, siguiendo la propuesta del sociólogo Mariano Fernández Enguita. Esta idea de cambiar la forma de enseñar surge de la indignación, pues las aulas siguen ancladas al pasado donde se ignora todo lo que está fuera de la escuela y el alumnado acepta un modelo de enseñanza sin cuestionarlo y luego se reproduce; sin embargo, no hay ninguna investigación que explique por qué los estudiantes tienen que estar alineados frente al profesor ni por qué hay que guardar silencio durante 45 minutos, añade Fernández Enguita. Ahora es tiempo de cambiar y reflexionar sobre un posible cambio en el ámbito educativo, pues hay que recuperar todas las fuentes de donde se puede extraer información ya que el maestro ya no es el que alimenta de contenidos.

Palabras clave

Hiperaula, movilidad, innovación

The following article treat to educate future teachers about possible desing to organize the workspace to benefit the learning of our students, following the proporsal Mariano Fernández Enguita. This idea of changing the way of teaching appears of the indignation because the classrooms are still anchored to the past, where everything that is outside of school is ignored and students accept the education method and then they reproduced it. However, there is not research that explains why students have to be aligned in front of the teacher or why have to be silent for 45 minutes, adds Fernández Enguita. Now is the time to change in the way of teaching, since we must recover all the sources from which information can be extracted since the teacher is not longer the one who feeds the content.

Keywords

Classroom, mobility, innovation

1. El aula congelada en el tiempo

Si nos paramos a pensar, la estructura del aula convencional ha cambiado muy poco desde su diseño por jesuitas, escolapios y lasalleanos en el siglo XVII (Fernández Enguita, 2018). Hasta entonces la enseñanza se ha transmitido en aulas apiladas donde encontramos pupitres alineados, una pizarra en el frente y una tarima elevada para que solo el profesional pueda transmitir la información al alumnado.

Tal y como afirma Gairín Sallán (1995, citado en Laorden y Pérez, 2002) el espacio escolar debe ser un elemento más de la actividad docente y, por tanto, es necesario estructurarlo y organizarlo adecuadamente, ya que puede facilitar o dificultar la consecución de los objetivos, contenidos, actitudes, valores...que los centros se propongan. Desde esta perspectiva, el espacio se convierte en factor didáctico que nos ayuda a definir la situación de enseñanza-aprendizaje y favorece el desarrollo de todas las capacidades de nuestro alumnado.

Para que el alumnado pueda desarrollar al máximo todas sus capacidades, el aula debe ser flexible y adaptarse a las necesidades del grupo-clase y no aferrarse a una estructura homogénea. Montessori reunía a niños y niñas de distintas edades en aulas espaciosas, reconfigurables, en las que ellos y el mobiliario, a su escala, podían moverse en todo momento (Montessori, 1986, citado en Fernández Enguita, 2013).



2. ¿Qué es la hiperaula?

La distribución de las aulas, la disposición del mobiliario, los colores y contar con las herramientas necesarias son aspectos fundamentales para poder desarrollar con éxito la labor docente. En la actualidad, la sociedad cambia a pasos agigantados, por eso se debe ofrecer espacios acordes a ella para poder realizar todas las funciones oportunas.



Este nuevo concepto de hiperaula liderado por el catedrático Mariano Fernández Enguita se ha incorporado a la educación con el propósito de que los futuros docentes aprendan a integrar la tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera natural (Hernández, 2019).

Dicho concepto busca romper la vieja estructura de aula que se viene arrastrando desde el siglo XVII, donde todos los alumnos/as miran hacia una misma dirección esperando la lección del

docente y con el tiempo fragmentado en horas (Fernández Enguita, 2018). La característica más obvia de la hiperaula no son sus dimensiones ni la idea de unir a dos o más grupos, sino que hay que reordenarlo, flexibilizarlo, adaptarlo a su uso en grupo o individual, llenar el espacio de movilidad y alegrarlo. Este nuevo espacio ha recibido el nombre de hiperaula, no solo por el espacio, sino porque cuenta con el apoyo de marcas como HP, Microsoft o Intel con lo último en diferentes tecnologías aplicadas a la educación. Además, esta aula cuenta con diferentes espacios de trabajo en los que el alumnado podrá experimentar y aprender de una forma más innovadora y motivadora; también dispone de un mobiliario móvil, menudo a distintas alturas y con elevada tolerancia para la movilidad, lo que permite aprender sin estar atados a un diseño homogeneizador.

3. Codocencia o microequipos

Esta nueva propuesta de organización del espacio ha de ir acompañada de un cambio de metodologías pedagógicas de los docentes. “El profesor ya no está solo sino que es parte de un equipo de dos, tres, cuatro o más profesores que comparten espacio y grupo, preparan la docencia en colaboración, se reparten las tareas, combinan y simultanean la atención colectiva e individual, aprenden los unos de los otros, pueden combinar especialidades distintas y fortalezas complementarias, se benefician de una actividad más acompañada y relajada, etc.” explica Fernández Enguita (2018). Es esencial que se deje de lado la

reproducción del libro de texto y se opte por el trabajo autónomo, colaborativo y en red.

4. Metodologías Inductivas

El aula convencional con el alumnado en sus pupitres y el profesor o profesora transmitiendo la lección, el calendario fragmentado y siguiendo las características del programa del libro de texto significa congelar el aprendizaje. Este método, fue una solución para un mundo que ya no existe y es ya un problema para el que existe, y más aún para el que viene. Pero esto no es el final de la escuela si sabe reinventarse (Enguita, 2018).

Esta nueva propuesta permite no basarse en un aprendizaje fragmentado por asignaturas sino que deja paso a un aprendizaje multidisciplinar e interdisciplinar utilizando estrategias como el trabajo por proyectos, el trabajo colaborativo o el aprendizaje por retos, entre otros, con los cuales los estudiantes trabajan de manera activa, planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase (Martí; Heydrich; Rojas; Hernández, 2010).

Las metodologías de enseñanza inductiva consisten en pedir a los alumnos que hagan cosas con los conocimientos antes de que sean explicados. Para ello, se plantean situaciones concretas, en las que deben encontrar por si mismos una explicación, una respuesta, una solución. A partir de ese proceso de respuesta al reto, los alumnos perciben la necesidad de información, tratan de obtenerla por sus propios medios y llegan a la propuesta de soluciones (Prieto; Díaz; Santiago, 2014).

El objetivo es que a partir de situaciones concretas los alumnos realicen un proceso de inducción que les lleve a indagar y descubrir sobre principios, conceptos, teorías y leyes esenciales que queremos que aprendan. De esta manera se logra una comprensión profunda, relacionada y aplicada de los conocimientos a aprender; además de lograr aumentar el porcentaje de alumnos que se implican e invierten tiempo y trabajo en su aprendizaje consiguiendo experiencias de aprendizaje significativo y permanente (Prieto; Díaz; Santiago, 2014).

Por otro lado, este tipo de metodologías tienen sus inconvenientes como otras muchas, pues con la manera inductiva se necesita más tiempo para descubrir el temario que ofreciendo clases magistrales, también requieren que los ratios de alumnos por profesor sean menores; sin embargo, el principal inconveniente de las metodologías inductivas es que se requiere un mayor trabajo por parte de los profesores y de los alumnos, además el alumnado puede quedar bloqueado ocasionalmente ante posibles dificultades, siendo incapaz de salir de esa situación por sí mismo. Este problema se puede solventar de tres maneras: la primera sería adecuando la dificultad de los retos al nivel de los alumnos; la segunda permitiéndoles trabajar en grupo, lo que unos alumnos pueden ayudar a otros a superar las situaciones de bloqueo; y la tercera, que el profesor sea capaz de detectar y ayudar a resolver esos posibles bloqueos (Prieto; Díaz; Santiago, 2014).

Por el contrario, las metodologías inductivas tienen ventajas muy positivas, ya que hay una mayor conexión del aprendizaje con el mundo real; el alumnado está más animado y activo y les exige realizar tareas mentales de alto nivel, que serán aprendidas con mayor eficacia. De este modo, los alumnos deciden sus objetivos de aprendizaje, sintetizan los conceptos más importantes y los usan para resolver situaciones reales que podrán encontrarse en el futuro. De esta manera desarrollan su independencia como aprendices al tener que decidir qué es lo que necesitan aprender para resolverlo y, finalmente crear una solución que deberán comunicar al resto de sus compañeros (Prieto; Díaz; Santiago, 2014).

5. Requisitos para crear una hiperaula

Una hiperaula se define como un espacio abierto donde no existen jerarquías y todo es adaptable y modular, es decir, está pensado para la colaboración entre los profesores y los futuros docentes. Este nuevo espacio recoge todas las formas posibles de aprender y enseñar. Sin embargo, para poder crear una hiperaula se deben tener en cuenta una serie de características, como las siguientes:

- **Las dimensiones**, pues se requiere de grandes espacios que no suponen solo unificar dos o más espacios, sino que implica que éstos sean amplios, abiertos y flexibles. De esta manera, se pueden adaptar dichos espacios en función de las metodologías que se quieran utilizar.

- **Agrupaciones flexibles.** Es necesario combinar el trabajo en pequeños equipos, el trabajo individual o en gran grupo; así como, mezclar alumnado de un mismo curso, del mismo ciclo o de la misma etapa.
- **El rol del docente** cambia de ser un mero transmisor de contenidos a ser un diseñador de los entornos, experiencias y trayectorias de aprendizaje.
- **Microequipos o codocencia.** El docente ya no está solo en el aula, sino que forma parte de un equipo de profesores que prepara la docencia en colaboración.
- **Metodologías inductivas,** las cuales permite no basarse en un aprendizaje fragmentado por asignaturas sino que opta por un aprendizaje multidisciplinar e interdisciplinar empleando estrategias como el trabajo por proyectos, el trabajo colaborativo, etc.
- **Mobiliario.** El mobiliario debe ser flexible, variado, ligero y móvil para adaptarse a las necesidades del alumnado y a las exigencias del profesorado para poder ofrecer una educación de calidad.
- **Hipermedia.** Combinar actividades presenciales, actividades on-line o mixtas, dinámicas escolares o extraescolares con apoyo de la tecnología o sin ella.
- **El tiempo.** Los horarios escolares son flexibles, se utilizan periodos más largos que los conocidos 60 minutos, pero divididos en tiempos más breves para realizar diferentes actividades con distintas agrupaciones y metodologías.
- **Hiperealidad.** La utilización de las tecnologías permiten que los contenidos se acerque más a la realidad de los estudiantes. Así pues, la hiperaula se caracteriza por disponer de ciertas tecnologías que ayudan a mejorar el aprendizaje de los alumnos y alumnas.
- **Apertura a la comunidad.** Las empresas y las familias deben estar a la disposición de estos espacios para dotar de recursos a las aulas y, en el caso de las familias, para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje con su participación tanto desde fuera del aula como desde dentro.

6. Ejemplos de hiperaulas

- Universidad Complutense de Madrid. Este curso 2019-2020 se inicia un proyecto liderado por Mariano Fernández Anguita para que el alumnado de la Facultad de educación en la UCM se forme en estos espacios innovadores llamados hiperaulas.
- Colegio Patrocinio de San José ubicado en Madrid (Tetuán).
- Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia (Safa) ubicado en la provincia de Jaén (Úbeda).

- Colegio Safa San Luis Gonzaga, en el Puerto de Santa María.
- Escola Utmar, Barcelona.
- Colegio Safa Funcadía, Huelva.

7. Conclusiones

Nuestra ley educativa presenta algunas restricciones a la hora de crear espacios de trabajo flexibles, ya que regula aspectos como la superficie mínima del aula, el número máximo de alumnos por aula, la iluminación y el mobiliario de las aulas, las zonas complementarias y servicios comunes por alumno, etc. Sin embargo, a pesar de todas las reformas educativas que se han realizado a lo largo de la historia no hemos podido apreciar un cambio en la estructura del aula.

Los espacios educativos son un factor que influye en el aprendizaje de las personas, por lo que tenemos que adaptarlo para que éste se adapte a la educación actual y a las necesidades del alumnado. Con esto no quiero decir que las clases magistrales cargadas de conocimientos, donde el docente es la figura principal, con una comunicación unidireccional y sin participación del alumnado no sea una buena estrategia didáctica, sino que hay que utilizar o combinar otras metodologías dependiendo de los objetivos de aprendizaje.

Por ello, es necesario disponer de infraestructuras que ayuden a implementar la metodología que queramos utilizar en cada momento. Por

esta razón, se están poniendo en marcha proyectos innovadores, como las hiperaulas, para hacer de las aulas un espacio educativo flexible y adaptado a las necesidades del alumnado para poder ofrecer una enseñanza de calidad y romper los esquemas y estructuras de las clases tradicionales que conocemos hasta ahora. Es más, el concepto de hiperaula se ha creado con la intención de poner al mundo de la educación a la altura del siglo XXI, pues como afirma Fernandez Enguita (2018) “la escuela, sedada como está por la tranquilidad de contar con un público cautivo es mortalmente aburrida e irrelevante”.

En resumen, es necesario un cambio en el sistema educativo para que la educación vaya evolucionando conjuntamente con la sociedad, intentando ofrecer un aprendizaje más activo e involucrando a los sectores que están, directa o indirectamente relacionados con la educación; pero este cambio se debe producir de manera gradual y global, comenzando a aplicarse en todas las etapas de la enseñanza y manteniéndose a lo largo de todo el proceso, pues otro de los problemas que se enfrentan los estudiantes es el cambio brusco que se produce al pasar de una etapa a otra, por ejemplo del instituto a la universidad.

Referencias

Libros

- Fernández Enguita, M. (2018). Más escuela y menos aula. La innovación en la perspectiva de un cambio de época. Madrid, Morata.
- Gairín Sallán, J. (1995) El reto de la organización de los espacios. Aula de Innovación Educativa, 39, citado en Laorden Gutiérrez, C., & Pérez López, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje: una experiencia en la formación inicial del profesorado.
- Montessori, M. (1986). La mente absorbente del niño. México: Diana.

Revistas

- Martí, J., Heydrich, M., Rojas, M., & Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos. Revista Universidad EAFIT, 46(158), 11-21.
- Palacios, P. D. (2014). Reflexiones en torno al valor pedagógico del constructivismo. Ideas y valores, 63(155), 171-190.

Links

- Hernández, N. (2019). Hiperaulas: aulas flexibles para nuevas metodologías de aprendizaje. Educacion 3.0. Recuperado de: <https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/hiperaula-aulas-flexibles-metodologias-de-aprendizaje/>
- Prieto, A., Díaz, D., & Santiago, R. (2014). Metodologías inductivas. El desafío de enseñar mediante el cuestionamiento y los retos. Barcelona: Editorial Océano SLU Recuperado de: <http://www.digital-text.com/FTP/LibrosMetodologia/MetodologiasInductivas.pdf>

EDUCACIÓN CON CEREBRO Y CORAZÓN

¿POR QUÉ ES NECESARIA LA NEUROEDUCACIÓN EN EL AULA?

Irene Gadea Peiró

EL acelerado avance de las técnicas de neuroimagen nos ha permitido conocer más acerca de cómo funciona nuestro cerebro. Este órgano, tremendamente plástico, va cambiando, desarrollándose y moldeándose con la interacción con el ambiente, aunque, como veremos más adelante, parte de una base genética y biológica que no podemos desatender. Todos estos conocimientos sobre cómo es, cómo funciona y cómo se desarrolla y aprende nuestro cerebro nos los ofrece la neurociencia.

Resulta muy difícil imaginar que, ahora que ya tenemos todos estos conocimientos empíricos, no los utilicemos a favor de la educación, es decir, como herramienta para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y favorecer el desarrollo integral de los alumnos. Con este objetivo, el de aplicar los conocimientos facilitados por la neurociencia a la educación, nace la neuroeducación.

Palabras clave

Neuroeducación, neurodesarrollo, procesos de enseñanza-aprendizaje

The accelerated advance of neuroimaging techniques has allowed us to learn more about how our brain works. This tremendously plastic organ is changing, developing and moulding itself with the environment interaction, however, as we will see later, it starts from a genetic and biological base that we cannot ignore. All this knowledge about how it is, how it works and how our brain develops and learns is provided by neuroscience.

It is hard to imagine that as we now have all this empirical knowledge, we should not use it in favour of education as a tool to optimize teaching-learning processes and to benefit the comprehensive development of students. Therefore, neuroeducation is born with this objective of applying the knowledge provided by neuroscience to education.

Keywords

Neuroeducation, neurodevelopment, teaching-learning processes

1. Introducción

¿Qué es la neuroeducación? Esta primera cuestión puede responderse de una manera corta, clara y precisa: “neuroeducación es una nueva perspectiva de la enseñanza basada en la neurociencia” (Mora, 2017, p. 29). Pero quizás, esta respuesta no es suficientemente aclaratoria. De esta manera, con el objetivo de entender de manera concreta qué es, presentamos diversas definiciones elaboradas por distinguidos profesionales de este nuevo *enfoque educativo*.

La neuroeducación es una visión de la instrucción y la educación basada en los conocimientos acerca de cómo funciona el cerebro. (...) trataría de construir una educación fundamentada no solo en la observación e interpretaciones *humanísticas*, sino también y sobre todo en datos objetivos, en evidencias contrastadas sobre el desarrollo del cerebro y la conducta humana. Y esto último basado en el método científico (Mora, 2017).

Guillén (2017, p. 11) la describe como un nuevo *paradigma educativo* con un “enfoque integrador y transdisciplinar cuyo objetivo es mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de los conocimientos científicos alrededor del funcionamiento del cerebro”. Señala que el objetivo de este nuevo paradigma educativo es acercar la ciencia al aula, que los profesores conozcan qué intervenciones optimizan el desarrollo y aprendizaje de los alumnos y cuáles son las causas por las que lo hacen.

Además, la neuroeducación persigue desmontar las falsas creencias sobre el cerebro y su funcionamiento, los *neuromitos* (Mora, 2017). Durante muchos años, investigadores de todo el mundo han intentado conocer con mayor exactitud el cerebro (el gran desconocido), su estructura y su funcionamiento. Pero ha sido durante las últimas décadas cuando los estudios en neurociencia han dado un salto cualitativo significativo. Los estudios anteriores a estos avances en la neurociencia han generado que se crearan y permanezcan, aún hoy, neuromitos que urge desmontar con el objetivo de que no interfieran y entorpezcan las prácticas educativas (Bueno, 2019). Este es, también, uno de los objetivos de la neuroeducación.

Cabe destacar que la neurociencia no pretende reemplazar el gran trabajo proveniente de la pedagogía. Los estudios que nos ofrece la neurociencia sobre el funcionamiento del cerebro y su correlación con las actividades mentales deben servir a los pedagogos para diseñar y desarrollar estrategias orientadas a optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Bueno, 2019).

De esta unión entre la neurociencia, disciplina que aporta los conocimientos acerca de cómo funciona el cerebro, la pedagogía, disciplina que ofrece los conocimientos sobre las teorías y prácticas pedagógicas que explican cómo funcionan los procesos de enseñanza-aprendizaje, y la psicología, refiriéndonos específicamente al campo

dedicado a los conocimientos sobre la conducta humana y el funcionamiento cognitivo, nace la neuroeducación (Carballo, 2017). Se trata de un nuevo *paradigma educativo* en el que se aboga por la formación integral de los alumnos, mediante el uso de metodologías activas y el desarrollo de competencias para la vida (Guillén, 2017).

2. Conociendo el cerebro

El cerebro humano es un órgano formado por unos 100.000 millones de neuronas y otras células llamadas células glía (Blakemore y Frith, 2019; Guillén, 2017; Mora, 2017). Las neuronas se comunican entre ellas gracias al impulso nervioso, denominado *potencial de acción*, que transmite el axón de una neurona al activarse. En este momento, se liberan sustancias químicas conocidas como *neurotransmisores*. Estas sustancias cruzan el espacio sináptico hasta llegar a las dendritas, que actúan como receptores, de la otra neurona (Blakemore y Frith, 2019; Guillén, 2017).

Esta unión o contacto entre neuronas se conoce como *sinapsis*. Las sinapsis crean redes neurales, por las que se procesa la información, y se forman las distintas estructuras cerebrales (Bueno, 2019; Guillén, 2017; Mora, 2017). Con el objetivo de conocer de manera más detallada este órgano, trataremos de explicar, a grandes rasgos, las principales áreas y estructuras cerebrales. En primer lugar, el cerebro se divide en dos hemisferios (derecho e izquierdo) en los que se realizan funciones diferentes, pero

complementarias. Estos dos hemisferios quedan unidos por el *cuerpo calloso* que permite que ambos hemisferios trabajen de manera conjunta y coordinada (Guillén, 2017; Mora, 2017). A su vez, cada hemisferio está dividido por cuatro lóbulos: *occipital* (procesamiento visual), *temporal* (procesamiento auditivo, hipocampo y área de Wernicke), *parietal* (integración sensorial y orientación espacial) y *frontal* (funciones motoras y ejecutivas) (Guillén, 2017).

Otras estructuras cerebrales, en este caso subcorticales, que merecen especial mención por ser muy importantes en los procesos de aprendizaje y que están considerablemente conectadas con el lóbulo frontal son: el hipocampo, la amígdala y el tálamo. Estas estructuras pertenecen al *sistema límbico o cerebro emocional*, considerado responsable de las respuestas y conductas emocionales (Guillén, 2017; Mora, 2017).

La importancia de estas áreas radica en que, explicado de manera práctica, toda la información recibida por los sentidos pasa, en primer lugar, por las áreas sensoriales específicas de la corteza cerebral, a continuación, por el *cerebro emocional* donde se decide si lo percibido es bueno, interesante, atractivo, etc. o no, y finalmente, a las áreas de la corteza cerebral donde tienen lugar los procesos mentales y se elaboran las funciones ejecutivas. Además, también pasa al hipocampo (Mora, 2017). Por lo tanto, “cognición-emoción es, pues, un binomio indisoluble que nos

lleva a concebir de cierto que no hay razón sin emoción” (Mora, 2017, p. 46). Llegados a este punto en el que se han nombrado las principales áreas y estructuras del cerebro, considero de vital importancia destacar que el cerebro trabaja y se desarrolla de manera integrada (Bueno, 2019).

Una de las características esenciales de este órgano es su capacidad de construcción y reconstrucción permanente, o dicho de otro modo: su *plasticidad* (Bueno, 2019). Durante el desarrollo del cerebro humano existen periodos sensibles en los que nuestro cerebro se reorganiza. Estas *oleadas reorganizativas* se conocen como *ventanas plásticas*. Las tres grandes ventanas plásticas se dan de 0 a 3 años, de los 4 a los 11 y durante la adolescencia (Blakemore y Frith, 2019; Bueno, 2019; Mora, 2017).

No obstante, aunque se haya demostrado que existen estos periodos críticos para el aprendizaje de ciertos conocimientos, habilidades o funciones específicas, el cerebro no pierde esta capacidad plástica. Se configura y se reconfigura a lo largo de la vida gracias a la activación de las neuronas, a las nuevas conexiones neuronales y a las redes que crean estas nuevas conexiones. Es decir, gracias a la plasticidad neuronal (Siegel y Payne, 2019). La plasticidad neuronal y sináptica demuestra que estamos diseñados para aprender (Carballo, 2017). A modo de conclusión, el cerebro:

Parte de un sustrato genético y biológico ineludible y diferente para cada persona, pero se va construyendo por interacción con el ambiente. Se sustenta en la plasticidad neural, es decir, en la capacidad de establecer nuevas conexiones y de fortalecer las ya existentes, y es en estos patrones de conexiones donde se va almacenando todo lo que aprendemos (Bueno, 2019).

3. ¿Cómo afecta la neuroeducación a los procesos de enseñanza-aprendizaje?

Cuando conseguimos que nuestros alumnos adquieran un nuevo aprendizaje, se consolidan nuevas conexiones y redes neurales que van construyendo y reconstruyendo su cerebro. Además, durante este proceso, también se modifica y se construye nuestro propio cerebro, el de los educadores, puesto que desde la pedagogía activa se entiende la enseñanza como un proceso en el que educador y educando crecen de manera conjunta a través de interacciones bidireccionales. Por todo ello, resulta esencial que primero conozcamos cómo funciona nuestro cerebro para después poder optimizar el desarrollo de el de nuestros alumnos (Bueno, 2019).

El primero de los pasos es comprender cómo aprendemos:

Los aprendizajes quedan fijados en el cerebro a través de las conexiones neuronales, estas conexiones van creando redes neurales que comunican zonas distantes del cerebro. Cuanto más extensa sea una red neural mejor recordaremos y podremos aplicar los conocimientos relacionados con dicho aprendizaje (Bueno, 2019).

Una vez aclarada la cuestión sobre cómo aprendemos, a nivel neural, deberíamos cuestionarnos ¿qué debemos tener en cuenta para crear conexiones neuronales extensas y fuertes? O, dicho de otro modo, ¿cómo podemos optimizar los procesos de aprendizaje y favorecer el desarrollo integral de nuestros alumnos? Desde la neuroeducación, se han establecido diferentes factores que debemos conocer y atender si queremos que nuestro objetivo, favorecer el desarrollo integral de los alumnos y optimizar los procesos de aprendizaje, se cumpla (Bueno, 2019; Guillén, 2017; Mora, 2017). Estos factores son: emoción, atención, memoria, funciones ejecutivas, pensamiento crítico y creatividad, sociabilidad y salud (ejercicio, alimentación y sueño), entre otras.

Antes de adentrarnos en aquellos que hemos considerado como más importantes para la práctica educativa y la optimización de capacidades, cabe destacar que estos procesos mentales y/o cognitivos están interrelacionados entre ellos puesto que, como hemos dicho anteriormente, el cerebro trabaja de manera integrada.

3.1. Emoción

Los recientes estudios en neurociencia nos han demostrado que los procesos cognitivos y emocionales comparten redes neurales y que estas, a su vez, están estrechamente relacionadas con nuestro instinto de supervivencia (Guillén, 2017). Esto demuestra que nuestro cerebro interpreta como esencial para la supervivencia todos aquellos conocimientos que contienen componentes emocionales y, por ello, los almacena mejor y permite que los recuperemos con más eficiencia cuando los necesitamos (Bueno, 2019). Dicho de otro modo: “el cerebro emocional imprime su marca en todas las funciones mentales y, por tanto, hoy sabemos que no podemos separar nuestra emoción de la razón” (Casafont y Casas, 2017, p. 21).

La mayoría de los factores básicos que se consideran necesarios para que se produzca el aprendizaje (motivación, curiosidad, interés, atención, memoria, razonamiento y funciones ejecutivas, creatividad, juego y relaciones sociales, entre otras) están potencialmente influenciados por las emociones (Guillén, 2017; Navarro, 2018; Mora, 2017).

Por tanto, en la práctica educativa, se considera crucial crear espacios y experiencias que fomenten la asociación entre aprendizaje y placer (Bueno, 2019).

3.2. Atención

“La atención es como una ventana que se abre en el cerebro a través de la cual se aprende y memoriza la información que procede del mundo que nos rodea. Sin atención no hay aprendizaje ni memoria explícita ni conocimiento” (Mora, 2017, p. 85). Tratar de explicar la atención a resulta una tarea un tanto difícil puesto que los son muchos los factores los que intervienen en ella. Hoy sabemos que existen diferentes tipos de atenciones, influenciadas por procesos cerebrales diversos, por lo que, no podemos entender la atención como un mecanismo cerebral singular y único (Mora, 2017).

Los recientes estudios con neuroimágenes han demostrado que existen tres tipos de redes atencionales: la *red de alerta*, que permite producir y mantener el estado de alerta, la *red de orientación*, que permite orientar la atención y seleccionar la información relevante procedentes de los distintos estímulos sensoriales, y la *red ejecutiva*, que nos permite focalizar la atención voluntariamente, ignorar las distracciones e inhibir los impulsos (Petersen y Posner, 2012; Guillén: 2017).

Conocer estos tres tipos de redes neuronales y su proceso de maduración resulta esencial para mejorar, adaptar y adecuar las prácticas educativas. Además, los educadores debemos ser capaces de captar la atención de nuestros alumnos y de dotarlos de estrategias útiles para ayudarlos en la maduración de estas redes atencionales (Bueno, 2019; Mora, 2017).

3.3. Memoria

Aprendizaje y memoria son dos procesos que no podrían darse el uno sin el otro. Mediante el aprendizaje adquirimos la información sobre los sucesos externos y, la memoria nos permite almacenar esta información y recuperarla cuando la necesitamos (Guillén, 2017).

Es por ello, por lo que, del mismo modo que existen diferentes modos de aprendizaje, que incluyen procesos cerebrales diferenciados, también existen diversos sistemas de memoria que implican procesos cerebrales distintos (Mora, 2017). Por un lado, existen las *memorias explícitas* que son aquellas referidas al almacenamiento de información o hechos que podemos almacenar y que, además, podemos verbalizar. Entre ellas, encontramos la *memoria episódica* y la *memoria semántica*. (Guillén, 2017; Mora, 2017). La memoria explícita:

Está constituida por recuerdos conscientes que, a corto plazo se almacenan en la corteza prefrontal (*memoria a corto plazo*), pero que el hipocampo transforma en recuerdos duraderos (*memoria a largo plazo*) que se irán almacenando en las distintas regiones de la corteza cerebral asociadas a los sentidos involucrados originalmente. El proceso mediante el cual la memoria a corto plazo se convierte en memoria a largo plazo se conoce como *consolidación de la memoria* y es el que permite el aprendizaje. Por otro lado, encontramos las *memorias implícitas* asociadas al

aprendizaje de destrezas y hábitos perceptivo -motores (Guillén, 2017). Es la que nos permite “automatizar” aprendizajes motores como andar, escribir o montar en bicicleta y asociar sentimientos a hechos o sucesos. Por todo ello, debemos conocer, saber cómo optimizar y como integrar estos dos tipos de memoria en nuestra práctica educativa (Guillén, 2017; Mora, 2017).

3.4. Funciones ejecutivas

Las funciones ejecutivas son un conjunto de habilidades y capacidades, desarrolladas en el lóbulo frontal, que nos permiten el control mental, la autorregulación la planificación y la organización. Estas habilidades, están íntimamente relacionadas con la gestión de las emociones, la atención y la memoria, nos permiten autorregularnos a nivel cognitivo y conductual y nos diferencian y definen como seres sociales (Fernández y Pinzón, 2019; Guillén, 2019).

Dichas capacidades dependen del nivel de maduración de una red neuronal específica de la corteza prefrontal que es el área o región que más tarda en madurar (Guillén, 2019) Las principales funciones ejecutivas son: el control inhibitorio, la memoria de trabajo u operativa, la flexibilidad cognitiva, el razonamiento y la formación de conceptos, la resolución de problemas y la planificación y organización temporal. Estas funciones obran de manera coordinada y simultánea y, son fundamentales en los procesos de aprendizaje, la vida cotidiana y el

bienestar emocional, social y físico (Fernández y Pinzón, 2019)

En definitiva, las funciones ejecutivas nos permiten el desarrollo de todas aquellas conductas imprescindibles para vivir en sociedad: control emocional, aceptación de valores, respeto a las normas, etc. Por todo ello, resulta imprescindible que, desde la educación, se fomente el desarrollo y optimización de todas estas habilidades y capacidades (Guillén, 2019; Mora, 2017).

3.5. Pensamiento crítico y creatividad

“Keunios y Beeman (2015), dos grandes neurocientíficos que estudian la creatividad, la definen como la capacidad para reinterpretar algo descomponiéndolo en sus elementos y recombinando estos de forma sorprendente para alcanzar algún objetivo” (Guillén, 2017, p. 178).

Esta combinación y recombinación se puede dar de manera espontánea, bajo una atención inconsciente. Ocurre cuando, tras haber estado intentando encontrar la solución a un problema sin éxito, nos llega a la mente una posible solución como una *sacudida luminosa* (Guillén, 2017; Mora, 2017). Pero también se puede dar a través del *pensamiento analítico* mediante el cual se estudian e investigan las diversas posibilidades de reorganización de los diferentes elementos, hasta encontrar una solución (Guillén, 2017). Este pensamiento analítico es también conocido como pensamiento crítico. La

realidad de hoy necesita de una educación preocupada por el desarrollo de personas con pensamiento crítico y creativo que sean capaces de adaptarse a los cambios de nuestra sociedad líquida (Mora, 2017; Navarro, 2017).

3.6. Sociabilidad

Nuestro cerebro es un órgano puramente social. Durante el desarrollo evolutivo de nuestra especie, vivir en grupos sociales garantizó una mejor adaptación al entorno y, por lo tanto, la supervivencia. Este fenómeno se correlaciona con los cambios a nivel cerebral de las distintas especies. Vivir en sociedad permitió el crecimiento y mejora del funcionamiento de nuestro cerebro (Guillén, 2017).

Esto, a nivel neuronal, se demuestra por la existencia del *sistema de neuronas espejo*. Las neuronas espejo explican la tendencia automática, de los seres humanos, de imitar acciones y de aprender de los demás a través de esta imitación de conductas y acciones. Además, son las que nos permiten correlacionar acciones propias y ajenas y dotarlas de un significado. Es decir, nos vinculan y nos permiten entender a los demás, capacidad que se conoce como *teoría de la mente* (Guillén, 2017).

A nivel pedagógico, esta cuestión nos lleva a dos conclusiones: debemos garantizar ser buenos modelos para los niños, es decir *educar con el ejemplo*, y llevar a cabo prácticas educativas que potencien la interacción social, la cooperación y el altruismo. En definitiva, prácticas que favorezcan, potencien y

optimicen el desarrollo del cerebro social.

4. Conclusiones

Ser un buen docente implica vocación y profesionalidad, que se traduce en una formación continua acerca de todos esos conocimientos que les ayudarán a mejorar su práctica educativa en el aula y a conseguir el desarrollo integral de los alumnos. Los avances de la neurociencia nos permiten entender, con datos empíricos, qué funciona en el aula y que no, y por qué razones es así. O por qué motivos una práctica educativa funciona con algunos alumnos, pero con otros no. Conocer todos estos aspectos sobre el desarrollo y consolidación de los procesos cognitivos, emocionales - motivacionales, atencionales, mnemónicos, de funciones ejecutivas, etc. nos lleva a conocer más a cada uno de nuestros alumnos, a acercarnos a su realidad y, por lo tanto, a saber diseñar prácticas educativas acordes con sus necesidades, intereses, modos y tiempos de aprender.

La neuroeducación nos ofrece la oportunidad de transformar la educación hacia un nuevo paradigma orientado al desarrollo integral de los alumnos, a dotar a cada uno de los alumnos de los recursos, espacios y medios más acordes para que consigan volar lo más alto que puedan.

Referencias

Libros

- Blakemore, S.J. – Frith, U. (2019) *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Barcelona, Ariel.
- Bueno, D. (2019) *Neurociencia para educadores. Todo lo que los educadores siempre han querido saber sobre el cerebro de sus alumnos y nunca nadie se ha atrevido a explicárselo de manera comprensible y útil*. Barcelona, Octaedro.
- Casafont, R. – Casas, L. (2017) *Educarnos para educar. Neuroaprendizaje para transformar la educación*. Barcelona, Paidós.
- Guillén, J. (2017) *Neuroeducación en el aula. De la teoría a la práctica*. Creospace.
- Mora, F. (2017) *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid, Alianza Editorial.
- Siegel, D.J. – Payne, T. (2019) *El cerebro del niño. 12 estrategias revolucionarias para cultivar la mente en desarrollo de tu hijo*. Barcelona, Alba.

Revistas

- Carballo, A. (2017). Neuroeducación: de la neurociencia al aula. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 70, 37-45.
- Fernández, A.M. – Pinzón, G. (2019) El desarrollo del pensamiento crítico y las funciones ejecutivas. *El ágora de la neuroeducación. La neuroeducación explicada y aplicada*. Barcelona, Octaedro.
- Guillén, J. (2019) El cerebro ejecutivo en el aula: de la teoría a la práctica. *El ágora de la neuroeducación. La neuroeducación explicada y aplicada*. Barcelona, Octaedro.
- Navarro, V. (2018) Metodologías interdisciplinares como herramienta para motivar al alumnado de altas capacidades. *Revista iberoamericana de educación. Neurodidáctica en el aula: transformando la educación*, 78, pp. 43-66. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/issue/view/282>
- Petersen, S.E. – Posner, M.I. (2012) The attention system of the human brain: 20 years after. *Annual Review of Neuroscience*, 35, pp. 73-89.

APRENDIENDO A VIVIR EN LA ICONOSFERA

CÓMO LEER FOTOGRAFÍAS DENTRO Y FUERA DEL AULA

Patricia Gil Salgado

Durante mucho tiempo la fotografía ha sido percibida como la manera en que la naturaleza se representaba a sí misma. A través de este artículo esbozaré cómo toda fotografía consiste en un proceso de creación técnica, cultural, estética e ideológicamente. Se trata de un sistema que debe ser desmontado en nuestra aula, para que nuestro alumnado comprenda cómo se produce esa elaboración y cómo sus elementos se constituyen y se articulan. Las imágenes se encuentran directamente vinculadas con el universo de las mentalidades. Tanto en su producción como en su circulación posterior quedan patentes los usos, objetivos y pretensiones de las imágenes que nos rodean. Como docentes debemos deconstruir en nuestra clase cuál es el diálogo creado entre el cuerpo, el espacio y la luz.

Palabras clave

Giro icónico, didáctica de la fotografía, aprendizaje significativo, texto visual.

Photography has been traditionally viewed as a way of nature to portray itself. The main goal of this essay is to prove that all photographs come from a creative process: it is through this process that images are both produced and built technical, cultural, aesthetic, and ideologically. I believe it imperative to dismantle this system in the classroom, so that our students may understand how this production is made and how its elements are built and brought together. Images are directly linked with the world of mentalities, and its cultural and historical importance lies on its aims, uses, and purposes, which pervade in its production and its trajectory. As teachers, we must help our students deconstruct the dialogue created between body, space, and light.

Keywords

Iconic turn, didactics of photography, significant learning, visual text

1. Introducción

¿Qué o, mejor dicho, quiénes son nuestros adolescentes a día de hoy sin sus fotografías en redes sociales? Nada. Sus imágenes les aportan identidad en mundo tan masificado. Al igual que enseñamos a nuestro alumnado a analizar textos, gráficas, estadísticas, las fuentes fotografías son las grandes olvidadas en Historia del Arte o en la misma Historia. Al vivir en una sociedad sobresaturada de imágenes resulta fundamental para generar un aprendizaje significativo y práctico para su día a día, integrar en nuestra metodología más de una competencia.

Mi propuesta didáctica incluye las competencias clave: “sociales y cívicas” (CSC), “conciencia y expresiones culturales” (CEC), “competencia digital” (CD) y “comunicación lingüística” (CCL). La primera incluye una serie de destrezas que requieren la reflexión y la toma de conciencia sobre cómo las imágenes representan todo aquello que es considerado un rol en nuestra sociedad; ya que vemos y comprendemos el mundo a través de representaciones y a partir de representaciones. La CEC implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico las diferentes manifestaciones culturales y artísticas. Por otro lado, la competencia digital resulta de obligado tránsito, ya que prácticamente todas las fotografías que realizamos y consumimos se encuentran en algún dispositivo electrónico o en alguna red social. Y, por último, la

competencia en comunicación lingüística, podremos abordarla siguiendo las tesis de Joan Fontcuberta (2016) sobre la “postfotografía”. Actualmente un gesto fotográfico se convierte en un acto comunicativo *per se*; a través de los *selfies* o de otro tipo de fotografías enviadas a través de la mensajería instantánea, se pueden transmitir estados de ánimo, lugares transitados o incluso actividades que se están realizando.

Tras exponer los motivos que han propiciado la escritura de este artículo, continuaremos con un breve marco teórico sobre el que basaremos nuestra metodología de análisis de las imágenes que forman parte de nuestra Iconosfera. A continuación, el grueso del texto vehiculará a través de diversos ejemplos prácticos que podremos incluir en nuestra práctica docente y finalizaremos con unas breves conclusiones sobre la importancia de la incorporación de esta nueva perspectiva a la hora de abordar las imágenes.

2. Un poco de teoría para acercarnos a la práctica

Al igual que Roland Barthes (1980) en su libro *La Chambre Claire: Note sur la photographie*, debemos familiarizar a nuestro alumnado, con los conceptos entrelazados de *studium* y *punctum*. El primero analiza la interpretación cultural, lingüística y política de la fotografía que nos disponemos a analizar; y el segundo se refiere a la energía emocional que provoca en el receptor. El *punctum* nace

de una situación personal, es la proyección de una serie de valores que proceden de nuestro interior, que no se encuentran contenidos originalmente en la imagen (Barthes, 2011, pp. 45-46).

En la década de los años noventa del siglo XX dos académicos observan la necesidad de trascender el “giro lingüístico” término popularizado por Richard Rorty (1967). Gottfried Boehm y W. J. T. Mitchell (1994) diagnostican al mismo tiempo un giro hacia la imagen o “giro icónico” e insisten en la existencia de un tipo de pensamiento icónico, figurativo cuyas imágenes no se pueden traducir íntegramente al lenguaje conceptual. Destacan la importancia y la independencia de las lógicas icónicas, de la imagen como lugar propio del pensamiento. Como bien indica Ana García Varas (2011), nuestro objetivo fundamental será la comprensión en toda su amplitud, de contextos de significados de la imagen. Pondremos de relieve en nuestra aula cómo las imágenes van a fomentar siempre una fe peligrosa en la representación; nuestro fin último como ya indicamos en la introducción, es que nuestro alumnado comprenda que las imágenes realmente se perciben como todo aquello que desempeña un estereotipo en la sociedad.

3. La teoría al servicio de la práctica

¿Qué hay detrás de la mirada y de la pose de las personas que observamos en cualquier retrato fotográfico? ¿Qué existe en las fachadas de las casas o en el

movimiento de la calle que vemos en esa vista fotográfica, que escapa a nuestra comprensión? Sea como documento para la investigación histórica, objeto de recuerdos o elemento de ficción, la fotografía esconde dentro de sí una trama, un misterio. Es detrás de la apariencia, de la visibilidad registrada por la imagen fotográfica, donde se esconde ese enigma que pretendemos descifrar (Kossoy, 2014, p. 178)

En nuestra aula debe quedar claro que no existe el realismo fotográfico, ya que en palabras del mismo Joan Fontcuberta (2011): “Toda fotografía es una ficción que se presenta como verdadera. Contra lo que nos han inculcado, la fotografía miente siempre, miente por instinto, miente porque su naturaleza no le permite hacer otra cosa. Lo importante es analizar cómo la usa el fotógrafo para imponer una dirección ética a su mentira” (p. 16). Cuando el daguerrotipo fue patentado en 1839, reproducía a la perfección el orden visual de la perspectiva cónica renacentista. Y la idea “neutralidad” encajaba a la perfección con las nociones positivistas propugnadas por Auguste Comte (1842), que dominaron el pensamiento científico y buena parte del imaginario cultural desde mediados del siglo XIX. Gisèle Freund (1986), como fotógrafa y socióloga, intenta aproximarse a la fotografía analizando sus interacciones sociales, políticas, estéticas y las subordinaciones que crean entre sí. Sus primeras palabras de presentación del trabajo evidencian que nos encontramos ante una proposición diferente: “Cada

momento histórico presencia el nacimiento de unos particulares modos de expresión artística, que corresponde al carácter político, a las maneras de pensar y a los gustos de la época. El gusto no es una manifestación inexplicable de la naturaleza humana, sino que se forma en función de unas condiciones de vida muy definidas que caracterizan la estructura social en cada etapa de su evolución” (p. 7).

Podría resultar interesante plantear como debate hasta qué punto fue utilizado el medio fotográfico al servicio de la empresa imperialista, como instrumento para el estudio y la categorización de las personas colonizadas y/o esclavizadas. El fotógrafo Rubén H. Bermúdez (2018) en su fotolibro titulado *Y tú, ¿por qué eres negro?*, habla en primera persona desde su negritud a partir de imágenes personales e imágenes públicas; con la intención de mostrar cómo es la representación en Occidente de las personas negras. ¿Cómo se representa al colono? Existe todo un imaginario que no está siendo revisado, ni cuestionado. Esa mirada sobre las personas colonizadas y/o esclavizadas, ha dejado todo un legado visual sobre el cual se puede rastrear toda la estructura racista actual. Él mismo nos comenta como: “Soy consciente de mi negritud cuando voy al colegio [...] Cuando me cantan la canción de los Conguitos y la del Cola-Cao” (p. 24).

En la tesis doctoral de Inés Plasencia (2017) titulada “Imagen y ciudadanía en Guinea Ecuatorial (1861-1937): del

encuentro fotográfico al orden colonial” nos recuerda cómo la fotografía nace en paralelo al colonialismo. Los medios de producción y difusión de imágenes siempre han estado en manos de esos lugares del poder que provienen de Europa, siendo “los otros” representados de una manera determinada de forma sistemática.

Para irnos adentrarnos poco a poco en toda la gramática visual imperialista que envuelven a esas fotografías podemos plantear en el aula las siguientes preguntas: ¿Cómo representa la cámara a las personas colonizadoras y a las personas colonizadas y/o esclavizadas? ¿Cuál es la terminología visual del cuerpo fotografiado? ¿Cuáles son los esquemas que marcan nuestra lectura de la escritura del cuerpo? El tipo de encuadre, la composición y la pose, marcarán la pauta del mensaje visual. Dejaremos claro a nuestro alumnado que el “cuerpo y la fotografía constituyen complejas elaboraciones discursivas que actúan no como meras presencias significantes despojadas de significado, sino como representaciones codificadas y codificadoras, al estar dotadas de un plural carácter simbólico, económico, cultural, político, sexual, etc.” (Pérez, 2004, pp. 9-10). Deben asumir el sesgo ideológico de toda representación visual.

Peter Burke (2001) nos recuerda que las imágenes nos permiten imaginar el pasado de un modo más vivo. El hecho de que las imágenes fueran utilizadas en diversas épocas como objetos de devoción o medios de persuasión, para

proporcionar al espectador conocimiento o placer; sirven de poderosas guías para entender el poder que tenían esas representaciones visuales cuando interactuaban con nuestros sujetos históricos (Burke, 2001, p. 17). Por ejemplo si analizamos las fotografías del británico Clifford sobre los viajes de la Reina Isabel II tras la revolución de 1854. Nos interesa el estudio de una realidad histórica más compleja, como puede ser el hecho de que esas fotos fueron un instrumento político, como un eficaz discurso de progreso; en un período en que la Corona y su entorno han tenido que hacer frente a las consecuencias de las jornadas revolucionarias.

Sin embargo, si optamos por analizar en el aula, las fotografías de nuestros álbumes familiares y así acercarnos a un pasado un poco más reciente; constatamos la nostalgia que poseemos del pasado. Cuando las miramos nos une a ellas un vínculo, una emoción que nos hace creer que lo que se ve en ellas ocurrió alguna vez y lo recreamos desde su ficción, haciendo que rebase las normas del tiempo. Fina Sanz (2008) nos insta a observar ciertos elementos como: cuál es el tono afectivo en el que se narra la historia visual; cuál es la emoción que subyace, sus creencias, sus valores, los mitos, los ritos y símbolos que aparecen; cuál es la relación entre el lenguaje corporal y emocional de los personajes; cuál la relación entre el afuera y el adentro dentro del círculo afectivo (familia, colectivo, comunidad); cuál el contexto social donde se da la

situación (espacio y tiempo): lugar, momento histórico, ropa, etc.; cuáles son los valores de ese grupo de afinidad (juego, disciplina, seriedad, etc.); cómo se muestra el tiempo de ocio, los intereses, las actividades preferidas y la diversión; cómo es la relación con la naturaleza y los animales, etc.

Otras imágenes que desbordan las redes sociales y que aparecen en algunos álbumes analógicos son: las fotografías realizadas en vacaciones. ¿Quién no ha hecho fotos en un viaje turístico? ¿Por qué nos consideramos con el derecho de dominar el mundo con la mirada? Para Urry y Larsen (2011) la imagen turística se ha convertido en un elemento básico para la experiencia turística. Los turistas actúan a la vez como «consumidores» de imágenes que han creado otros y como «productores» de imágenes que serán consumidas por los futuros turistas. En este sentido, la fotografía colabora en la construcción social de la imagen de un lugar y condiciona no solo la elección de ese destino, sino también el comportamiento de los visitantes en estos espacios. Susan Sontag (1977) es especialmente crítica con la fotografía turística porque crea paisajes sin significados, sin contexto. De qué manera el turismo impone una falsa etnificación en las sociedades intervenidas, ¿nuestros destinos deben adaptarse a la medida de la fotografía que queremos tomar? Acaso, ¿Egipto continúa siendo faraónico 3.000 años después?

Y como último ejemplo práctico, en esa especie de obsesión que viven actualmente los adolescentes por cartografiar la piel y fotografiar el cuerpo. David Pérez (2004) considera que “al convertirse el cuerpo en objeto, especialmente en objeto de posesión, el cuerpo deviene incorpóreo, asumiendo la paradoja de su inmaterial configuración” (p. 14). El *selfie* está relacionado principalmente con las nuevas tecnologías y las redes sociales, con lo instantáneo y lo inmediato. En el resorte o juego representativo, hay un diálogo irresoluble entre la presencia y la ausencia. Sirviéndonos del comentario que realiza Corinne Enaudeau (1999) a *La paradoja del comediante* una obra de teatro de Diderot (1830) publicada *post mortem*, habla de la imposibilidad de ver el resorte del juego representativo. Por lo tanto, si el actor o la actriz que representan un personaje, no pueden verse en los ojos de los demás, ¿a través de qué mecanismos se relacionan con su propia presencia?, ¿qué motiva a nuestros adolescentes a *performar* un personaje y no otro, si jamás podrán saber cómo llega a su audiencia?, ¿el número de *followers* o *likes* podría medir esa repercusión?, ¿hasta qué punto algoritmo de las redes sociales está condicionando la autoestima de nuestros jóvenes? Son preguntas que quizá no debamos responder las personas adultas, pero sí lanzárselas en una suerte de reflexión fortuita.

“Detengámonos en las imágenes”, será nuestro mantra en el aula. No olvidemos que “seleccionar” significa acotar de

todo el espacio posible aquella porción que sea relevante para nuestra narración. “El encuadre es el elemento que acota o limita el espacio que es objeto de nuestro interés” (Vilafañe y Mínguez, 1996, p. 183). Insistirles una y otra vez, que las fotografías al estar relacionadas directamente con las mentalidades y su importancia cultural e histórica reside en las intenciones, usos y finalidades que permean su producción y trayectoria (Kossov, 2007, pp. 31-32) Para Fontcuberta (2010), una imagen siempre superpone miradas: las miradas de quienes la producen y las miradas de quienes la observan.

Nuestro objetivo didáctico final será dejar claro que las imágenes visuales siempre propician diferentes lecturas para los diferentes receptores que las aprecian o que las utilizan como objetos de estudio. La fotografía establece en nuestra memoria o en la de los sujetos históricos un archivo visual de referencia insustituible para el conocimiento del mundo. El imaginario reacciona ante las imágenes visuales de acuerdo con determinadas concepciones de la vida, situaciones socioeconómicas, situación, conceptos y prejuicios (Kossov, 2014, p. 171). La antigua división entre “ver y conocer”, considera Gombrich (2014) que es un poco tosca; ya que nunca podrá entenderse la imagen sin el denominado papel del espectador. En definitiva, nuestra tarea docente residirá en despojarnos de todo el saber positivista, para problematizar en toda su amplitud las experiencias subjetivas de la mirada. Resulta fundamental transmitir

que aunque fotografía esté disfrazada de una especie de ideología de realismo; las imágenes no son dobles, no son copias de la realidad, simplemente muestran formas y maneras experienciales de ver las cosas. Para Ana García Varas (2011), la imagen no es inocente o inmediata, está conectada de múltiples formas a diversos contextos intelectuales, discursivos, culturales, ideológicos y de género. Las fotografías sugieren. Nuestro cometido final reside en que nuestro alumnado haga una lectura personal de las imágenes que observen. Despertar sus conciencias y que sepan encontrar en cada detalle visual el punto de partida para crear una historia, plasmar sentimientos o criticar los hechos. Que sean capaces de comprender que el significado de la fotografía reside en su atmósfera sociocultural. La tarea docente es definir y comprometerse críticamente a deconstruir el "discurso fotográfico", donde nos resultará vital la definición de sus límites dentro de esta actividad comunicativa (Belting, 2007, p. 14). Fontcuberta (2011) nos recuerda que cuando nos realizamos un retrato, la identidad del "yo", se disuelve para aparecer como un producto de la interacción social. Como una especie de máscara que actúa metonímicamente, su contacto modifica sustancialmente al sujeto. Este velo siempre será dialéctico: al cubrir revela y al velar descubre.

4. Conclusiones

A modo de reflexión final, deberíamos percatarnos en la necesidad de introducir nuevos lenguajes y preguntas en el

aprendizaje tradicional de la escuela. Gracias a las competencias, podemos afirmar que la lectura propuesta de las fotografías permite realizar un conocimiento activo sobre la realidad, tanto personal como colectiva. Propongo un panorama interdisciplinar que derribe las fronteras existentes dentro del ámbito artístico y el histórico. El ojo de la cámara nos ha fragmentado, aislado y resucitado como seres mecánicos (Pérez, 2004, p. 175). Como sugiere Belting (2007), las imágenes fotográficas también tienen su lugar en el antiguo espectáculo al que podemos llamar teatro de las imágenes. Al igual que las imágenes mentales, simbolizan nuestra percepción y recuerdo del mundo. Detrás de la beatificada sensación de certeza que provoca el realismo fotográfico, nuestro alumnado no debe olvidar que siempre se esconden detrás de ellas, una serie de mecanismos culturales e ideológicos que afectan a nuestros imaginarios. ¿Cuáles serían los elementos sustanciales que harían viable la utilización del fenómeno de la Fotografía en la asignatura de Historia? Primero, la necesidad de (re)definir el propio objeto histórico, la fotografía no es exclusivamente una técnica, no es específicamente un objeto artístico. A continuación, hay que estudiar cuáles han sido sus usos sociales, científicos, comunicativos y estéticos que se han producido en relación con su tiempo histórico. Como tecnología la fotografía nace y se adapta a una serie de condicionantes políticos y a un determinado discurso de poder cuya realidad no puede ser obviada (Riego,

1996, p. 110). La imagen fotográfica proporciona pistas e informaciones precisas acerca del tema registrado. Tal posibilidad fue y continúa siendo decisiva en el conocimiento e instrumento de preservación de la memoria. Es necesario caminar hacia un consenso en la terminología y los métodos que nos lleve a su integración como una fuente más. Creo sinceramente que ha llegado el tiempo de hacer una reflexión en este país sobre el papel de la fotografía en relación con la didáctica de la Historia o Historia del Arte y con la didáctica para la vida.

Referencias

Libros

- Barthes, R. (2006). La cámara lúcida. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Belting, H. (2007). Antropología de la imagen. Buenos Aires: Katz Ediciones.
- Bermúdez, R. (2018). Y tú, ¿por qué eres negro? Madrid: PHREE
- Burke, P. (2001). Visto y no visto: el uso de la imagen como documento histórico. Barcelona: Crítica.
- Enaudeau, C. (1999). La paradoja de la representación. Barcelona: Editorial Paidós.
- Fontcuberta, J. (2010). A través del espejo. Madrid, España: La Oficina, 2010.
- Fontcuberta, J. (2010). El beso de Judas. Fotografía y verdad. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Fontcuberta, J. (2016). La furia de las imágenes. Notas sobre la postfotografía. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Freund, G. (1986). La fotografía como documento social. Barcelona: Gustavo Gili. García, A. (2011). Filosofía de la Imagen. Salamanca: Ediciones Universidad.
- Gombrich, E. (2014). La evidencia de las imágenes. Barcelona: Sans soleil Ediciones.
- Kossoy, B. (2014). Lo efímero y lo perpetuo en la imagen fotográfica. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Mitchell, W.J.T. (2009). Teoría de la imagen. Madrid: Akal.
- Pérez, D. (2004). La certeza vulnerable. Cuerpo y fotografía en el siglo XXI. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Plasencia, I. (2017). Imagen y ciudadanía en Guinea Ecuatorial (1861-1937): del encuentro fotográfico al orden colonial. Madrid: Tesis doctoral inédita leída en la Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Historia y Teoría del Arte.
- Riego, B. y Vega, C. (1994). Fotografía y Métodos Históricos: Dos textos para un debate. Santander: Aula de Fotografía de la Universidad de Cantabria y Aula de Fotografía de la Universidad de la Laguna.
- Sanz, F. (2008) La fotobiografía: Imágenes e historias del pasado para vivir con plenitud el presente. Barcelona: Editorial Kairos
- Sontang, S. (1981). Sobre la fotografía. México: Alfaguara.
- Urry, J. y Larsen, J. (2011). The Tourist Gaze. London: SAGE Publications.
- Vilafañe, J. y Mínguez, N. (1996). Principios de Teoría general de la Imagen. Madrid: Ediciones Pirámide.

El profesorado frente a la coeducación en las aulas.

Profesorado y sus actitudes coeducativas.

Paula Ruiz Gómez

Hoy en día, las escuelas deben educar a los infantes en diversidad, igualdad de género, convivencia pacífica, ciudadanía, respeto hacia los demás, y aceptación de las identidades de género.

En educación, las ideas y concepciones docentes son relevantes en el aula. Motivo, por el que conocer como son estas hacia la coeducación es fundamental para entender la desigualdad de género, ya que estos son modelos para el alumnado.

En este artículo, hablaremos sobre la coeducación y las actitudes docentes hacia ella. Sumergiéndonos en la historia de la educación española, para conocer que cambios se han producido en esta desde el principio hasta ahora con respecto a la coeducación. Y para determinar si la coeducación ya ha sido adoptada por el sistema educativo español, o todavía nos queda camino por recorrer.

Palabras clave

Coeducación, actitudes, igualdad de género, profesorado.

Today, schools have to educate children in diversity, gender equality, peaceful coexistence, citizenship, respect towards others, and acceptance for different gender identities.

In the education, the ideas and conceptions of teachers are relevant in the classroom. For this, knowing how are these towards coeducation is essential to understand the problem of gender inequality, since they act as models for students.

In this article, we will talk about coeducation and teacher's attitudes towards it. Immersing ourselves in the history of Spanish education, to know the changes that have occurred in it from the beginning until now with respect to coeducation. And to determine if coeducation has already been adopted by the Spanish educational system, or we still have a way to go.

Keywords

Coeducation, attitudes, gender equality, teachers.

1. Introducción.

Las aulas, como señala Mota (2011), deben ser el reflejo de la vida social, donde el alumnado aprenda a conocerse, respetarse en las diferencias y construir una sociedad más libre, justa e igualitaria.

Según Cabeza (2010), la coeducación es el desarrollo integral de los discentes, prestando atención al conocimiento del otro sexo y al enriquecimiento mutuo. Los objetivos coeducativos buscan eliminar estereotipos sexistas familiares y sociales, proponer un currículo que elimine sesgos sexistas sociales y desarrollar las cualidades individuales independientemente del género.

La coeducación supone, según Suberviola (2012), una intervención educativa intencionada, que persigue el desarrollo integral del alumnado independientemente de su sexo. Supone la revisión de pautas sexistas sociales y de instituciones, especialmente educativas, desde donde se transmiten los estereotipos. Para este autor, la escuela, como formadora de actitudes, es ideal para superar prejuicios sexistas y conseguir la igualdad de género.

Sánchez e Iglesias (2017) señalan que desafiar la desigualdad de género requiere modelos educativos antisexistas; profesionales que, cuestionando estas jerarquías, diseñen y desarrollen programas, proyectos y planes que globalicen un orden social que garantice el desarrollo de las capacidades para ejercer la ciudadanía plena y activa.

En opinión de Azorín (2014), el profesorado con sus prácticas, selección de contenidos e interpretación del currículum, orienta los modelos socializadores en género. Por tanto, la concienciación e implicación docente para la promoción de la igualdad de género en los centros educativos contribuye al desarrollo de un modelo social equitativo.

Es importante subrayar que, como señala Suberviola (2012), el sistema educativo y los docentes, debemos desenmascarar los mensajes presentes en el currículum oculto solventando aquellos que impidan un desarrollo igualitario.

2. Sexismo y coeducación.

El sexismo, es definido según Hyde (1995), como la discriminación de las personas por su género. Algunos usan la expresión sexismo inverso en relación a la discriminación en contra de los hombres, aunque sería preferible usar el término sexismo para cualquier discriminación por el género.

Siguiendo a Díaz-Aguado (2006), el sexismo como actitud, está conformado por tres componentes (Carretero, 2015):

- El cognitivo: formado por las creencias que están en la base de esta actitud, y que le dan forma.
- El afectivo o valorativo: que asocia los valores de debilidad y sumisión a lo femenino, y los de fuerza, control, poder, dureza emocional y violencia a lo masculino.

- Y el conductual: que es llevar a la práctica las creencias y valores a través de conductas violentas y discriminatorias hacia las mujeres en los hombres, y de sumisión y culpabilidad en las mujeres.

La teoría del sexismo ambivalente de Glick y Fiske (1996), como muestra Díaz, Rosas y González (2010), manifiesta que en el sexismo coexisten actitudes positivas y negativas hacia la mujer; las actitudes positivas las denominan sexismo benevolente, donde se justifican las actitudes de protección a la mujer, y las negativas se denominan sexismo hostil, que es la manifestación clásica del sexismo. Los autores alegan que ambos sexismos coexisten y que no son mutuamente excluyentes.

Actualmente, Garaigordobil y Aliri (2011) alegan, que el sexismo benévolo sigue aceptándose, sin embargo, el sexismo hostil es rechazado. Ante actitudes enmascaradas, de sexismo benevolente, es preciso reconocer el efecto pernicioso que ejerce este en la consumación de la igualdad entre géneros. El sexismo benevolente, que encubre su esencia sexista detrás de su afectividad positiva, sigue siendo pernicioso para la igualdad, ya que relega a la mujer a “otro” lugar al ser limitada a roles que se incluyen en los estereotipos femeninos, vinculados a la reproducción y maternidad.

El término coeducación es utilizado comúnmente, como añade Subirats, (1994), para referirse a la educación conjunta de grupos de población

diferentes, pero aun siendo a veces aplicado a la educación conjunta de grupos con características de diversos tipos (edad, etnia, clase social, etc), su uso habitual hace referencia a la educación conjunta de ambos géneros.

El principal objetivo de la coeducación, como indican Gallardo-López, García-Lázaro y Gallardo-Vázquez (2020), es educar en igualdad de género, poniendo en relieve y tratando de superar las desigualdades existentes, fomentando los modelos educativos igualitarios. Por ello, la escuela no debe reproducir estas estructuras sociales no deseadas, siendo fundamental en la formación de ciudadanos completos y autónomos, preparados para vivir en un mundo complejo y cambiante.

3. Historia de la coeducación en España.

Las bases educativas se asientan en Europa sobre el S.XVII, influenciadas por el pensamiento tradicional cristiano que sostiene que ambos géneros son criaturas de Dios con distintas misiones vitales, así mientras el hombre es educado académicamente, la mujer se aprende a atender el hogar y la familia. Pensamiento reforzado por pedagogos, como Rousseau, que justifican y refuerzan dichos pensamientos.

En consecuencia, como muestra Guerrero-Puerta (2017), en España las leyes educativas de los siglos XVII y XIX explicitan que ambos géneros deben ser educados en escuelas diferenciadas y con planeamientos diferentes. Teniendo

que esperar hasta el siglo XIX, para observar un avance en la escolarización femenina, influenciada por la incorporación femenina al mercado laboral.

Siendo a finales de siglo, según Subirats (1994), cuando se plantean propuestas que defienden la necesidad de que la mujer reciba una educación más sólida y equivale a la masculina. Lograr igualdad equitativa significa, que las mujeres accedan a estudios medios y superiores, y que ambos géneros se eduquen en los mismos centros, para mejorar la calidad de la educación femenina.

En España en las primeras décadas del S. XIX se produce como alega Guerrero-Puerta (2017) la defensa de la escuela mixta desde un pensamiento racionalista e igualitario defendido por la Escuela Nueva. En este sentido, en el Congreso Pedagógico de 1982 Emilia Pardo Bazán, defiende la convivencia de ambos géneros en el entorno escolar, propuesta que no aprobada, pero Pardo Bazán creará una institución libre coeducativa, que junto a la Escuela moderna de Ferrer y Guardia sentará las bases de la escuela mixta de la Segunda República.

Con respecto a la primera experiencia de escuela mixta que supuso la República en España, el mismo autor destaca que, aunque la escolarización femenina fue escasa, supuso un avance para la inclusión de la mujer en las escuelas y universidades. Aspecto, que tras la Guerra Civil quedó erradicado, volviendo a la enseñanza separada tradicional, quedando la educación de

niñas a cargo de la Sección femenina, donde se enseñaba a ser madre y cuidar el hogar. Situación que se mantuvo durando la dictadura Franquista, hasta su apretura sobre los años setenta, cuando por presiones internacionales se hizo una reforma educativa, mediante la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, donde se anuló la escuela separada y se integró a las niñas en el sistema educativo tradicional masculino, eliminándose toda formación curricular de “cultura doméstica”, desvalorizando más estas labores.

A partir de los 70 va generalizándose en España la escuela mixta. La cual, como indica Subirats (1994) no es consecuencia de un debate pedagógico o la lucha de las mujeres, sino una necesidad de legitimar un sistema educativo que no diferencie a las personas. En términos generales, la reflexión sobre la problemática escolar se centrará en las desigualdades clasistas, la falta de equipamientos y la crítica a los métodos y contenidos tradicionales. La coeducación no aparece en los debates pedagógicos: se da por sentado que la escuela trata por igual a ambos géneros, puesto que se unifican los programas educativos. Y si se constata la existencia de desigualdad sexual, se atribuye a diferencias naturales, individuales y psicológicas, que la educación debe respetar o no tomar en cuenta, porque otras desigualdades consideradas prioritarias no dejan lugar a reflexionar sobre el significado real y los efectos de la escuela mixta.

Siguiendo a González (2008), a partir de la promulgación de la Ley General de educación y Financiamiento de la Reforma educativa (LGE) de 4 de agosto de 1970, se generalizó la escuela mixta en España, al tiempo que se propugnó la igualdad de oportunidades educativa para ambos géneros, unificándose los programas educativos. De la segregación escolar se pasó a la incorporación del currículo masculino, porque no se integraron elementos del femenino para su formación; y aunque se produce un aumento de la matriculación femenina, esta se incorporaba a una educación que mantenía las diferencias entre géneros. La coeducación no fue prioritaria para el gobierno ni un reclamo social, si exceptuamos los grupos de renovación pedagógica y los movimientos de mujeres.

Pero según Subirats (1994), a pesar de la inexistencia de una reflexión sobre la educación femenina, la implantación de la escuela mixta con la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970, ha sido positiva para esta. Desde entonces, su escolarización, que era inferior a la masculina, tanto cualitativamente como cuantitativamente, ha aumentado, como ocurrió en la Segunda República.

La ley general de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (1970) constituyó un punto de inflexión, no solo para el sistema educativo en conjunto, sino para la Educación de adultos. Ahora bien, como señala Moreno (1992) la ley no tuvo valor en sí. Sería, su plasmación en actuaciones

concretas, su desarrollo, lo que nos daría la medida de alcance real que tuvo la oferta y la práctica educativa de las personas adultas. Resultado preciso, conocer lo que ha constituido este ámbito educativo.

4. La escuela del siglo XXI.

Según Vargas (2011), la educación segregada se ha repetido en el tiempo y países. De ahí que durante los siglos XIX y XX hayamos oído distintas voces, principalmente femeninas, defendiendo la educación mixta. Voces que han posibilitado, que actualmente este tipo de educación sea mayoritaria y obligatoria en gran parte del mundo. Hoy afirmamos, como señala Cruz (2004), que la escuela mixta es una institución patriarcal, ya que reproduce la cultura y valores dominantes, y plantea como neutro lo correspondiente a una sola parte de la especie humana. La escuela mixta, aunque no cree desigualdad si la legitima, ya que facilita el acceso femenino a los saberes masculinos sin cuestionar la legitimidad del currículo oculto de la enseñanza segregada.

Graña (2006) indica, que la escuela mixta facilitó el acceso femenino al currículo tradicional masculino. Pero sus contenidos, priorizarían los saberes de vida pública y excluirían los de vida privada, atribuida a las mujeres. De esta forma, el nuevo currículo de pretensión igualitaria será confeccionado para las necesidades masculinas. Esta escuela mixta, “generalizadora de la escuela masculina para todos”, invisibiliza el trato diferencial hacia las mujeres.

No podemos confundir “escuela coeducativa” con “escuela mixta”. Si coeducación es la misma enseñanza para todos, sin tener en cuenta el sexo, la escuela mixta es una educación diferente para cada género, aunque convivan en el aula. En este sentido, siguiendo a Cañizares y Carbonero (2017), la coeducación no es solo la educación conjunta de géneros, sino que es promover la igualdad en ambos.

El objetivo de la escuela coeducativa es eliminar estereotipos entre géneros, superando las desigualdades sociales y jerarquías culturales entre ambos.

5. Sexismo en la educación de la escuela actual.

Con la generalización de la escuela mixta se ha avanzado en la educación femenina y se ha conseguido la meta que antiguamente justificaba la coeducación, aunque las mujeres no han alcanzado igualdad social. Por lo que debemos clarificar, si la escuela mixta sigue ejerciendo discriminaciones sexistas que refuercen en las mujeres la elección de opciones menos ventajosas, y si pueden introducirse cambios en esta situación.

En la actual ordenación educativa no se hacen distinciones entre lo que se considera masculino y femenino, o entre las actividades que debe hacer cada género, lográndose la igualdad formal. Sin embargo, estudios sobre la situación femenina en distintos países europeos muestran que la igualdad formal no conlleva igualdad real.

Es necesario señalar que la coeducación, hoy en día, plantea la desaparición de mecanismos discriminatorios, tanto en la estructura formal de la escuela, como en la ideología y prácticas educativas.

Pues como muestra Subirats (1994), los trabajos realizados para detectar el sexismo en la educación formal han incidido en cinco temas: la posición de la mujer como profesional de la enseñanza, en androcentrismo en la ciencia y sus efectos educativos, el androcentrismo en el lenguaje, los libros de texto y lecturas infantiles, y la interacción escolar.

En opinión de Anaya (2004), para abordar el sexismo en la educación debemos reconocerlo como una forma de discriminación femenina, cuya existencia responde a una construcción socio-cultural, y, reconocer que la institución escolar contiene elementos sexistas.

Castillo y Gamboa (2013), parafraseando a Subirats (1999) y a Subirats y Brullet (1999), consideran que como el sistema educativo ha sido diseñado por hombres y para los hombres, su fin es reproducir la masculinidad. Debido a ello, las mujeres son secundarias. Como ninguno de los comportamientos femeninos concuerdan con el sistema educativo, poco son transmitidos por este, y lo que lo son se transfieren como valores subordinados. Así, aunque destaquen académicamente no tendrán las mismas oportunidades, por lo que realizan el aprendizaje de la subordinación sin combatirla, aceptándola.

6. Un cambio hacia la coeducación en la escuela actual.

El concepto de coeducación es de mayor riqueza que el de enseñanza mixta. El segundo, hace referencia a la práctica de que el alumnado esté en la misma clase, reciba la misma enseñanza, se someta a las mismas exigencias y realice idénticas evaluaciones. Y el primero, supone una intervención intencionada que ha de partir de la revisión de las pautas sexista de la sociedad e instituciones sociales, especialmente de las vinculadas a la educación, ya que desde ellas se construyen y transmiten estereotipos de género.

La coeducación supone situaciones de igualdad real de oportunidades, de manera que nadie –por razones de sexo– parta de una desventaja o tenga que superar dificultades para llegar a los mismos objetivos.

Según Vargas (2011), hacer coeducación implica: dar valor y reconocer las necesidades, deseos y aportaciones femeninas; dar iguales oportunidades, derechos y obligaciones a ambos sexos; partir de la libertad para seguir dibujando su estela; ayudar a que cada infante saque a la luz su singularidad; enseñar a que cada infante de un sentido libre, no estereotipado, a su sexo; prestar atención a la complejidad de una realidad cambiante; prestar atención a las relaciones entre personas del mismo sexo y entre las de distinto para procurar que prime el intercambio y libertad, y no los

estereotipos y discriminación; tomar en serio los deseos, necesidades, aportaciones y experiencias de ambos sexos; cuidar como te muestras como hombre o mujer que enseña y se relaciona con infantes; y dar las mismas oportunidades y derechos a todos.

La coeducación es una intervención intencionada que potencia el desarrollo infantil, a partir de la realidad de dos sexos distintos, y se dirige hacia un desarrollo personal y una construcción social común y no enfrentada. Supone la coexistencia de valores y actitudes que tradicionalmente se asignan a hombres y mujeres. Busca la educación integradora, cuestiona el conocimiento dominante e implica a la comunidad educativa. Es la educación conjunta de ambos géneros, sobre una valoración igualitaria de las diferencias, incluyendo los intereses, y capacidades de ambos sexos.

Subirats (1994) afirma que la coeducación no se ha logrado, ya que, aunque ambos géneros se educan conjuntamente, el modelo pedagógico es androcéntrico: ha sido construido basándose en las necesidades culturales de actividad pública y concede atención diversa a ambos géneros. Para lograr una enseñanza coeducativa hay que partir no solo de la igualdad de las personas, sino también de la integración de los modelos genéricos; es decir, hay que facilitar el acceso femenino a las profesiones consideradas masculinas y hay que reforzar la seguridad en ellas mismas para que se sientan capaces de desempeñar un rol en el ámbito público. Al mismo

tiempo, es necesario introducir en el currículo escolar y en las relaciones en clase saberes que han estado ausentes, y una mayor valoración de las capacidades y actitudes devaluadas hasta ahora, como conductas a proponer a ambos géneros.

La ORDEN de 15 de mayo de 2006, por la que se regulan las actuaciones y medidas establecidas en el I Plan de Igualdad entre Hombre y Mujeres de Educación (BOJA núm. 99 de 25 de mayo de 2006), señala que es necesario impulsar la igualdad de sexos, creando condiciones para integrar prácticas coeducativas en la escuela, y en su artículo 3.3, establece que las funciones de los coordinadores de coeducación serán: promover un diagnóstico de centro para conocer su realidad de igualdad de sexos, identificando discriminaciones y estereotipos; proponer al Claustro y Consejo Escolar medidas educativas que corrijan las situaciones de desigualdad; colaborar con especialistas de género del Consejo Escolar y con el docente que imparta la optativa “Cambios sociales y Nuevas relaciones de género”; realizar un informe sobre la evolución y desarrollo en el centro de las medidas contempladas en el I Plan de Igualdad en Hombres y mujeres en Educación, donde aparezcan reflejadas las propuestas de mejora del curso siguiente; colaborar con el departamento de orientación o Jefatura de Estudios en la programación del Plan de Acción Tutorial del centro, con la inclusión de tutorías coeducativas, entre las cuales se incluirán las de prevención de violencia de género y una orientación académica y profesional sin sesgo de

género; cooperar con el Equipo Directivo en la mediación y resolución de conflictos desde el respeto a la igualdad sexual; y asistir y participar en las acciones formativas a las que se les convoquen, de coeducación y del Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación.

Por tanto, siguiendo a Castilla (2008), la primera labor de los coordinadores en el centro, es diagnosticar su situación de igualdad entre géneros, abarcando toda la comunidad educativa. Y para ello, debe analizar el contexto externo (ubicación del centro) e interno del centro (estructuras, alumnado, familias, equipo docente y de orientación, consejo escolar, y personal no docente)

7. Beneficios de la coeducación en el alumnado y la sociedad.

Terrón (2001) señala que la convivencia de ambos géneros en la escuela es valiosa para el desarrollo de sus personalidades. Para lo que indica las consideraciones de que:

Parece absurdo que ambos géneros formen sus personalidades por separado, como si se tratase de enemigos, cuando están destinados a vivir juntos. En las sociedades modernas hombre y mujeres están destinados a formar pareja, y están forzados a trabajar y pasar horas juntos. ¿Pero cómo se puede convivir juntos si se forman por separado?

Si en la formación de niños, intervinieran las niñas y viceversa, las posibilidades de trabajar juntos serían mayores, y la cooperación sería más eficaz, pues tendrían relaciones más estables.

Se evitaría la discriminación sexista si desde el inicio de la escuela los infantes convivieran, estuvieran juntos con un propósito común, y se formarían intelectual y emocionalmente, de forma que se generen relaciones interpersonales recíprocas, sanas y estables.

Parece conveniente insistir en el valor formativo de la convivencia entre géneros. No se pueden infravalorar las relaciones entre géneros desde la llegada a la escuela; por encima de todo, esta convivencia con propósitos comunes, les enseña a considerarse compañeros e iguales, y no objetos para satisfacer deseos.

Evidentemente no puede establecerse la coeducación sin un cambio de mentalidad docente y su colaboración activa. Solo la intervención docente depura las relaciones entre ambos géneros de los aspectos perturbadores, para establecerlas sobre bases normales, estables y sanas.

Sin duda, el profesorado influye en el comportamiento entre géneros, pero para ejercer con eficacia ese rol es necesario romper viejos tabúes, que los han arrastrado a la espiral de reprimidos y represores de las omnipresentes e imaginarias impulsiones sexuales en los niños.

Según Castilla (2008) la coeducación repercutirá de forma positiva en nuestros infantes, ahora y en el futuro, enseñándoles a convivir con respeto, libertad, y la valoración positiva de sí mismo y los demás; previniendo problemas de violencia de género, física y psicológica; y ayudando a crear una sociedad mejor donde ambos géneros puedan desarrollarse y crecer.

8. Actitud del profesorado ante la coeducación.

La etapa más adecuada para los procesos educativos es el periodo escolar, aunque circunscribir la coeducación a tiempos cerrados en los que se trabajan diferentes contenidos distorsiona y empobrece una terea de actitudes, relaciones, expectativas, y valores. Por ello, Colas (2007) manifiesta la importancia de los procesos educativos en la adquisición de los patrones de género por los discentes. Así, lo decisivo no es el programa docente, sino los cambios de valores e ideas en el profesorado.

A continuación, Azorín (2014) indica claves para el desarrollo de la educación inclusiva y coeducadora desde una perspectiva de género:

- Liderazgo distribuido: en todo equipo humano detrás de un cambio es aconsejable un liderazgo distribuido, cooperativo y democrático que atienda la diversidad y promueva la inclusión e igualdad en las aulas.

- Proyecto (Co)educativo: El proyecto educativo debe ser coeducativo, con pautas para todo el centro, como: seleccionar de materiales sin prejuicios ni estereotipos; revisar el currículo para eliminar el androcentrismo; repartir el uso y disfrute de espacios comunes; equilibrar la presencia de ambos sexos en los órganos de control y gobierno de los centros docentes; desarrollar una cultura de respeto por las diferencias sexuales; usar metodologías compensatorias y no discriminativas, y el lenguaje neutro; reconocer, aceptar y valorar las diferencias sexuales; partir de principios de globalización y colaboración de todos los agentes socializadores de los infantes; rechazar a la discriminación sexual; eliminar de prejuicios y estereotipos; y fomentar principios de coeducación e igualdad en los programas educativos.
- Corresponsabilidad: debemos fomentar la corresponsabilidad en todos los ámbitos de la vida y debemos educar a los discentes en la responsabilidad compartida de tareas que favorezcan la conciencia crítica respecto a la igualdad de género.
- Colaboración vs competitividad: debemos excluir el término competición apostando por el desarrollo de valores solidarios, justos, tolerantes, y de respeto e igualdad.
- Aprendizaje cooperativo: a través del aprendizaje cooperativo se puede avanzar en coeducación por la participación de ambos géneros en grupos de trabajo con metas comunes, que ayuden a superar las distribuciones tradicionales desde la cooperación para desarrollar una mentalidad igualitaria.
- Creación de redes intercentros coeducativos: la colaboración en red fomenta espacios, tiempo, compromisos y alianzas para que las diversas comunidades educativas compartan materiales, experiencias e intercambios.
- Diseño, implementación y evaluación de planes de mejora: la corriente de mejora escolar puede ser aprovechada por los docentes para acometer acciones y actividades coeducativas que sean diseñadas, implementadas y evaluadas buscando la mejora continua para construir una escuela y sociedad paritaria.
- Jornadas de puertas abiertas a la vecindad: la labor docente no es exclusivamente dentro del centro, sino que debe introducirse en los contextos de la vida alrededor de la escuela.
- Participación en congresos y foros sobre coeducación y practicas inclusivas coeducativas: es constructivo y enriquecedor participar en estos eventos de coeducación para difundir experiencias, implicando al

centro en proyectos coeducativos y conociendo el trabajo de otros profesionales de diferentes contextos.

- Con estas claves se pretende transmitir al profesorado pautas para acometer en sus centros iniciativas que permitan la construcción de una escuela inclusiva e igualitaria, y, por tanto, coeducadora.

Con estas claves se pretende transmitir al profesorado pautas para acometer en sus centros iniciativas que permitan la construcción de una escuela inclusiva e igualitaria, y, por tanto, coeducadora.

9. Conclusión.

En este artículo se ha procedido a la elaboración de una fundamentación teoría sobre coeducación y las actitudes del profesorado hacia la misma, permitiendo conceptualizar el significado de los términos sexismo y coeducación, mostrar algunos momentos de la historia de la educación en España, exponer algunos aspectos relevantes de la escuela del siglo XXI, conocer diversos elementos del sexismo en la educación de la escuela actual, abordar diversos aspectos de la coeducación en la escuela actual, describir los beneficios de la coeducación en el alumnado y la sociedad, y destacar la importancia de la actitud del profesorado ante la coeducación

Referencias.

Libros

- Cañizares, J. M. y Carbonero, C. (2017). *Manual para padres de coeducación e igualdad sexual*. Sevilla: Wanceulen.
- Hyde, J. Sh. (1995). *Psicología de la mujer. La otra mitad de la experiencia humana*. Madrid: Morata.
- Rebolledo, M. (2009). *Orientaciones Metodológicas. Proyecto de intervención coeducativa con el alumnado de educación infantil y primeros ciclos de primaria*. Santander: Dirección General de la Mujer. Vicepresidencia. Gobierno de Cantabria.
- Suberviola, I. (2012). Coeducación: un derecho y un deber del profesorado. *REIFOP*, 15 (3), 59-67.

Revistas

- Aragón, F. (2019). La importancia de la coeducación para el logro de la igualdad. *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa.*, 26, 16-19.
- Araya, S. (2004). Hacia una educación no sexista. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4 (2), 1-13.
- Azorín, C. M.^a (2014). Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (2), 159-174.
- Cabeza, A. (2010). Importancia de la coeducación en los centros educativos. *Pedagogía Magna*, 8, 39-45.
- Castilla, A. B. (2008). Coeducación: pautas para su desarrollo en los centros educativos, *Escuela Abierta*, 11, 49-85.
- Castillo, M. y Gamboa, R. (2013). La vinculación de la educación y género. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13 (1), 1-16.
- Cruz, M. R. (2004). Hacia la igualdad de las mujeres: De la Tradición a la Coeducación. *Revista de Educación*, 6, 97-109.
- De Gabriel, N. (2018). Emilia Pardo Bazán, las mujeres y la educación. El Congreso Pedagógico (1892) y la Cátedra de Literatura (1916). *Historia y Memoria de la Educación*, 8, 489-525.
- Gallardo-López, J. A.; García-Lázaro, I. y Gallardo-Vázquez, P. (2020). *Braz. J. of Develop., Curitiba*, 6 (3), 13092-13106.
- Garaigordobil, M. y Aliri, J. (2011). Sexismo hostil y benevolente: relaciones con el autoconcepto, el racismo y la sensibilidad intercultural. *Revista de Psicodidáctica*, 16 (2), 331-350.

- González, T. (2008). Las mujeres españolas en el sistema educativo. La construcción de programas y modelos formativos. *Clepsydra*, 7, 77-92.
- Graña, F. (2006). Una revisión de estudios recientes. Igualdad formal y sexismo real en la escuela mixta. *Revista de Ciencias Sociales*, 23, 63-75.
- Guerrero-Puerta, L. (2017). La coeducación en España, un paseo por su recorrido histórico. En J. A. Lera (Org.). *II Congreso online sobre Desigualdad Social, Económica y Educativa en el Siglo XXI* (pp. 68-74). Grupo EUMED-UAT-UMA.
- M^a, C., & Abellán, A. (2014). Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 159-174.
- Moreno, P. L. (1992). La Ley General de Educación y la educación de adultos. En *Revista de Educación (número extraordinario)*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, pp.109-130.
- Rebollo, M. A., García, R., Piedra, J. y Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-546.
- Sánchez, A., & Iglesias, A. (2017). Coeducación: feminismo en acción. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2 (1), 1-6.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación de hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78.
- Terrón, E. (2001). Coeducación y control social en la España de la Posguerra. *Revista de Educación*, 326, 185-193.
- Valdivia-Moral, P., Alonso, J. I., Sánchez, A. y Zagalaz, M. L. (2013). La experiencia docente en coeducación del profesorado de Educación Física. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17 (2), 385-399.
- Vargas, M. E. (2011). Coeducación: la unión perfecta del lenguaje género. *Philologica Urcitana Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 6, 83-98.

Links

- Carretero, R. (2015). *Inteligencia Emocional y Sexismo. Estudio del componente emocional del sexismo*. Tesis doctoral. UNED. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Rcarretero/CARRETERO_BERMEJO_Raul_Tesis.pdf
- Mota, A. (10 de octubre de 2011). Coeducación. *elpais.com*. Recuperado de https://elpais.com/diario/2011/10/10/opinion/1318197608_850215.html

DUA Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: DOS AMIGOS INSEPARABLES

Pedro Jiménez Mariscal

El modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), busca como objetivo el apoyo y mejora del aprendizaje de todo el alumnado, proporcionando una vía al currículum y a los contenidos a través de estrategias y metodologías, adaptándose individualmente a los niveles del alumnado, focalizando el aprendizaje mediante la motivación. *Objetivo. Evaluar la eliminación de las barreras educativas a través del modelo DUA, y potenciar las habilidades y motivaciones del alumnado. Participaron en el estudio el profesorado y alumnado de varios centros de Huelva. La edad del alumnado estuvo comprendida entre 11 y 13 años. Se trata de una investigación descriptiva. Los instrumentos para los datos fueron dos: un cuestionario (Cuestionario sobre las percepciones de los profesores acerca del DUA en educación) para el profesorado y, otro cuestionario adaptado para el alumnado de 3º ciclo de Primaria. Resultados. Se justificó que un currículum que mantenga el DUA, mejorará el aprendizaje.*

Palabras clave

DUA, Atención a la diversidad, TIC, Aprendizaje, Accesibilidad.

The Universal Design for Learning (UDL) model aims to support and improve the learning of all students, providing a pathway to curriculum and content through strategies and methodologies, adapting individually to the levels of students, focusing learning through motivation. Objective. Evaluate the elimination of educational barriers through the DUA model, and enhance students' skills and motivations. Teachers and students from several centres in Huelva participated in the study. The age of the students was between 11 and 13 years old. This is descriptive research. The tools for the data were two: a questionnaire (Questionnaire on teachers' perceptions of UDL in education) for teachers and another questionnaire adapted for 3rd Primary students. Results. It was justified that a curriculum maintained by the UDL will improve learning.

Keywords

UDL, Attention to Diversity, ICT, Learning, Accessibility.

1. Introducción

Esta última década, el principal discurso que se aprecia en la comunidad educativa de nuestro país, tiene una estrecha relación con la educación inclusiva y la incorporación de las nuevas tecnologías en las clases, puesto que, el alumnado de nuestras aulas es diverso y necesita diversas formas de aprendizaje. Es aquí, donde viene la idea de que inclusión y nuevas tecnologías, son términos que deben ir de la mano, para reorganizar la educación actual y dejar atrás los aprendizajes meramente conceptuales e igualitarios que no atienden a la multiplicidad del alumnado.

El sistema educativo español se inspira en el principio de la equidad, que garantiza la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúa como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad. (MEFP, 2019, p.48)

Esta teoría es apoyada con numerosos estudios que avalan la educación de una forma más individualizada y, por lo tanto, menos estandarizada. Por ello, la organización WISE (Cumbre Mundial por la Innovación en Educación), realizó un estudio en 2014, sobre cómo debe ser la educación de la próxima década. De esta forma, proponen que la información y los contenidos se basen en plataformas online, donde todo el alumnado pueda acceder de manera voluntaria a los aprendizajes demandados en cada

momento. Otro de los puntos fuertes, es el aprendizaje autónomo enfocado en la adquisición de habilidades y no en el propio contenido meramente conceptual, realizando un currículum individualizado y adaptado a los perfiles de cada estudiante.

Esta idea, nos hace replantearnos una serie de cuestiones tales como: ¿debemos esperar al 2030 para cambiar nuestro modelo de enseñar?, ¿estamos dando respuesta a todos los niños y niñas atendiendo a sus individualidades y ritmos de aprendizaje?, la educación tradicional, ¿dará respuesta a la situación de alarma que estamos viviendo con el COVID-19? Las respuestas son sencillas, y es aquí donde entra en juego un diseño que aboga por un currículum flexible, accesible, individualizado y basado en las potencialidades y motivaciones del alumnado. Esta forma de entender la educación se denomina DUA, y será el eje de la investigación y uno de los temas tratados en el marco teórico.

No obstante, este modelo, al igual que las pautas dadas por la organización WISE, deben estar coordinadas con la evolución del entorno tecnosocial, que sin duda es un tema de controversia y muy actual frente a la situación en la que nos encontramos en la educación del hoy a causa de la alerta sanitaria mundial frente al COVID-19. Esta situación ha impulsado hacia ese cambio educativo, donde tenemos que dejar el libro como herramienta de apoyo y darle paso a las TIC, TAC y TEP, dándole respuesta y atendiendo a la educación de los niños y niñas del siglo XXI.

Por ello, el presente artículo , está compuesto por la realización de un estudio basado en un cambio de modelo educativo, donde las pautas y bloques a seguir vienen dadas por el DUA y su repercusión en una educación inclusiva, basada en la motivación del alumnado y su relación con la evolución del entorno tecnosocial, creando ambientes de aprendizaje más significativos, flexibles y donde se potencien los intereses e inquietudes de los discentes.

2. Marco teórico

La diversidad siempre ha estado presente en todos los aspectos psicosociales y afectivos en nuestro entorno, pero nunca se han tratado las necesidades de cada persona partiendo de la equidad, sino partiendo de la igualdad. Esto nos lleva a plantear un cambio de visión, donde tenemos que dar a cada persona lo que precise y necesite a partir de sus intereses, necesidades, edad, genero... Para ello, entra en juego el Diseño Universal (DU)

EL DU, es un modelo que nace del concepto de la arquitectura en 1970, donde la principal idea y fin, es la producción de “entornos accesibles atendiendo desde el principio a las posibles necesidades de los usuarios potenciales, incluyendo aquellos con discapacidades, de tal forma que estos puedan ser utilizados por todas las personas sin necesidad de adaptaciones posteriores específicas” (CUD, 1997, como se citó en, Alba, Zubillaga del Río y Sánchez, 2015. p.91).

Este contexto es trasladado posteriormente al ámbito de la educación para crear un currículo meramente inclusivo, donde no existan adaptaciones de este, y parta desde las necesidades de cada individuo, fomentando y creando entornos de aprendizajes positivos. Para ello, se le añade al DU, el concepto del aprendizaje, creándose el DUA, partiendo de un enfoque más práctico. Esta propuesta viene dada por el Center for Applied Special Technology en 1984, cuyo objetivo aboga en la realización de un currículum más accesible, donde las tecnologías y los materiales didácticos estén diseñados para acercar los contenidos a la diversidad del alumnado.

De igual forma, Coral Elizondo (2017) defensora del DUA, contempla un currículum donde uno de sus ejes sea la educación inclusiva, donde se eliminen barreras presenciales, de participación y aprendizaje, teniendo como objetivo principal la idea de que todo el alumnado acceda a aprendizajes exitosos, equitativos y eficaces, tratando de garantizar una educación de calidad para todo el alumnado y eliminando las desigualdades en los resultados. Para ello es necesario hacer flexible el currículo desde el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje y la enseñanza multinivel.

El DUA, tiene tres principios fundamentales para la concreción de un currículo donde se parta de las necesidades de cada individuo y de la teoría de equidad. Estos principios son: “proporcionar múltiples medios de

representación (el “qué” del aprendizaje), proporcionar múltiples medios de expresión (el “cómo” del aprendizaje) y proporcionar múltiples medios de compromiso (el “porqué” del aprendizaje)” (Azorín y Aznaiz, 2013. p.13).

Antonio Márquez (2018), elabora una rueda para la eliminación de las barreras de participación en el proceso de aprendizaje. Este diseño, atiende principalmente a los modelos didácticos, siendo la clave del modelo, convirtiéndose en esencial para la programación de tareas, actividades y ejercicios que no supongan un obstáculo a los niños y niñas en su enseñanza. Además de realizar propuestas de trabajo accesibles, alternativas, enriquecedoras, flexibles y con niveles de elaboración elásticos.

Pero, para su realización, Márquez (2018) comenta que el profesorado debe tener conocimiento de todas las potencialidades y debilidades del alumnado, además de saber sus intereses y de igual forma, aquello que lo hace vulnerable y excluyente de la metodología usada en las actividades de la clase.

Este marco, diseñado para la atención a la diversidad, tiene dos aportaciones claramente marcadas, la primera “romper la dicotomía entre alumnado con discapacidad y sin discapacidad. Ofreciendo distintas alternativas para acceder al aprendizaje que beneficia al estudiante con discapacidad, y que también permite que cada alumno escoja aquella opción con la que va a aprender

mejor” (Alba, Sánchez, y Zubillaga, 2014, p.11). La segunda contribución del DUA al currículo educativo es que “el foco de la discapacidad se desplaza del alumno a los materiales y a los medios en particular, y al diseño curricular en general” (Burgstahler, 2011, como se citó en, Alba, et al. 2014, p.11).

Partiendo de estas premisas, Coral Elizondo (2017), marca una educación inclusiva, la cual, individualiza la enseñanza acomodando las necesidades e intereses personales del alumnado, siendo este el principio del DUA. Esta enseñanza multinivel “promueve la democracia, los derechos humanos, la justicia social, el diálogo igualitario, porque todo el alumnado es diferente, todo el alumnado brilla y todo el alumnado colabora, juntos nos enseñamos y aprendemos” (Elizondo, 2017, p.30).

De esta manera, el DUA no se contempla sin la atención a la diversidad, ni viceversa. Como comenta Sapon-Shevin (como se citó en Collelldemont y Padrós, 2000), “la diversidad se concibe como la existencia de grupos constituidos con la aceptación de las diferencias personales, sociales o culturales” (p.745). Entendiéndose por diversidad aquellas características del alumnado, provocadas por diversos factores, que requieren una atención especializada para que todo el alumnado alcance el mismo nivel de aprendizaje.

Parafraseando a López Melero (2016), la diversidad no es sinónimo de discapacidad, la visión de ver a las personas, debe ser valorativa y no como defecto. Este concepto engloba muchos términos como género, cultura, naturaleza..., siempre entendidas como fortalezas y puntos de aprendizajes humanos. Por ello, dar una respuesta a la diversidad es romper las barreras a través de las potencialidades.

Una vez analizadas diferentes definiciones del término diversidad, podemos decir que esta no puede ser concebida sin atender a las diferencias individuales, aprovechando y enriqueciéndonos entre todos y todas. En este sentido, se podría definir la diversidad como la multiplicidad de culturas, religiones, etnias, capacidades, edades, sexualidad... que convergen en la sociedad, enriqueciéndola y haciéndola más plural.

En este sentido, los docentes hemos de aprovechar esa diversidad como riqueza, más que como un obstáculo para el aprendizaje. Ante esto, la escuela está obligada a dar una respuesta equitativa e inclusiva a todo el alumnado.

Hablar de educación inclusiva no es hablar de integración. La educación inclusiva debería acoger al mayor número de medidas, estrategias y recursos para dar un aprendizaje más significativo a todo el alumnado. Es decir, la inclusión es un proceso de humanización y, por tanto, supone respeto, participación y convivencia; sin embargo, la integración

hace alusión a que las personas diferentes y los colectivos minoritarios se han de adaptar a una cultura hegemónica. (López Melero, 2008, p.13)

La educación inclusiva podría definirse como una educación que atiende al proceso de todos los individuos de forma equitativa, como un grupo heterogéneo con una diversidad de necesidades, habilidades y niveles de competencias. Entendiendo que unos y otros podemos ser parecidos, pero no idénticos, y con ello, nuestras necesidades deben ser consideradas desde una perspectiva plural y diversa. También puede ser entendida como aquella que da respuesta individualizada a todos sus miembros, respetando los principios de igualdad y equidad. Dicho de otro modo, la inclusión no consiste en tratar a todo el alumnado por igual, sino en hacerlo atendiendo a las necesidades individuales que presente cada uno de ellos. Si realmente tenemos en cuenta esta diversidad, no podemos pretender que todos aprendan de la misma forma, cada uno construye su conocimiento en basándose en una reflexión propia y no unitaria para todos y todas.

Partiendo del concepto de atención a la diversidad, qué mejor aliado para llevarlo a cabo que las tecnologías, siendo estas favorecedoras del interés y necesidad del alumnado. Atender a la diversidad en el ambiente educativo, es entender que cada uno de nuestros alumnos y alumnas parten de ritmos, habilidades e intereses diferentes. De esta forma las nuevas tecnologías y el concepto tecnosocial, es

una elogiada amiga inseparable de la inclusión educativa y una realidad que llega para quedarse.

Es el entorno educativo uno de los que mayores transformaciones ha sufrido con este acelerado desarrollo de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC); es allí donde aparece el concepto de tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC) y las tecnologías para el empoderamiento y la participación (TEP). (Granados, et al., 2014, p.290)

Además, con la aparición de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), le hemos dado un giro a la forma de sociabilizarnos, aprender, enseñar, disfrutar, etc. Asimismo, las TIC se han transformado en una herramienta muy útil para el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo conocidas como Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), dotando a la educación de una gran variedad para atender a nuestro alumnado de una forma más equitativa y significativa, donde se ajusten los niveles y ritmos de cada discente para su aprendizaje.

Finalmente, TEP es una propuesta para el uso de las TIC hacia el empoderamiento y participación. Es necesario que los individuos desarrollen competencias sociales y digitales desde la utilización TEP de la tecnología, lo que implica que la escuela enseñe a pasar del individualismo a pensar en el bienestar de todos. Esta propuesta es una pretensión

hacia el fortalecimiento de los aprendizajes, competencias y participación en red. (como se citó en Pinto, Díaz y Alfaro, 2016, p.41)

Partiendo del cambio tecnológico, los docentes deben buscar un equilibrio donde se incluyan innovaciones y paradigmas, tales como entornos tecnosociales, para que se produzcan cambios en el contexto educativo, donde el alumnado desarrolle destrezas, habilidades y pensamientos críticos, para que ellos decidan qué aprender, y cómo utilizar lo aprendido. Estos dos últimos conceptos, irán acompañados de un aprendizaje emocional y motivacional, que el docente tendrá que contemplar.

La motivación, junto a las emociones, está estrechamente relacionada con la energía, la trayectoria, la constancia y la eficacia de los aprendizajes de los discentes. Ha sido un asunto central en el campo de la psicología y la educación, dado que se encuentra en cada uno de nosotros biológica, cognitivo, y socialmente, siendo altamente valorada debido a su producción en cualquier proceso.

La motivación escolar es un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta. “Este proceso involucra variables tanto cognitivas como afectivas: cognitivas, en cuanto a habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas; afectivas, en tanto

comprende elementos como la autovaloración, autoconcepto, etc.”. (Alcalay y Antonijevic, 1987, como se citó en Navarro, 2003, p.5).

“En la búsqueda de estrategias que promuevan el aprovechamiento escolar de los niños, se ha demostrado que la motivación tiene un papel fundamental sobre el aprendizaje, ya que influye sobre lo que se aprende, cuándo y cómo se aprende”. (Schunk, 1991, como se citó en Hernandez Jimenez y Mocotela, 2008, p.601) En los últimos años, existen numerosas perspectivas teóricas sobre la motivación; motivación intrínseca y extrínseca, que tienen gran importancia para comprender la conducta de los sujetos dentro del ámbito educativo.

Bandura plantea que cuando las personas adquieren creencias de auto-eficacia y expectativas de resultados positivos, se incrementa su motivación intrínseca, lo cual los conduce a un mayor aprendizaje y asevera que los modelos y el reforzamiento influyen sobre los intentos de maestría de los niños y la internalización de metas de dominio y auto-recompensas. (Bandura, 1997)

Por último, la aparición de las nuevas tecnologías comienza a despertar interés en el alumnado desde edades tempranas, favoreciendo y potenciando su motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Perdomo (2016), “los elementos propios de la motivación, del trabajo autónomo y de los procesos que siguen estudiante y maestro, deben partir de unas estrategias motivacionales que

garanticen al estudiante la apropiación de conocimiento” (p.3).

3. Planificación y desarrollo

“La irrupción de las nuevas tecnologías nos obliga a educar a los niños de una manera distinta. Así que la cuestión es descubrir cómo aprende una persona, descubrir sus pasiones, que son muy importantes, y utilizar todos los recursos humanos y tecnológicos que nos sirvan de ayuda”(Gardner, 2011, como se citó en Campión, 2014, p.2). Ante esta necesidad, comienzan a aparecer nuevos modelos educativos centrado en la diversidad del alumnado, un modelo que proporcione respuesta a lo que demanda la sociedad (alumnos/as creativos/as, motivados/as, innovadores/as...).

De esta manera, se creó la necesidad de investigar el DUA, y valorar los beneficios que se obtiene al enfocar un currículum individualizado, flexible y alternativo al modelo tradicional. Ese modelo donde el libro es el protagonista junto al tutor, se ve claramente mermado en la realidad que nos ha tocado vivir, en una situación de alerta social y sanitaria junto al COVID-19. En consecuencia, la educación que prospera es aquella que se adapta, que es flexible y va acompañada de la vía telemática para el proceso de enseñanza aprendizaje, donde el alumno tiene distintas maneras de afrontar el aprendizaje y además se adapta al ritmo de manera individualizada.

3.1. Objetivos e Hipótesis

Los objetivos que busca el DUA y, parafraseando a Coral Elizondo (2018), el diseño busca un aprendizaje individualizado donde el alumnado pueda intervenir en los procesos educativos, desarrollando capacidades y habilidades de manera integral, sin necesidad de adaptaciones posteriores, ni medidas específicas. Esta idea, tiene como objetivo, la eliminación de las barreras al aprendizaje, al acceso, información y expresión, teniendo en cuenta las emociones, afectos y sociabilización de cada de discentes.

Arrancando de este referente básico, los objetivos que programamos en esta investigación son los que se muestran a continuación.

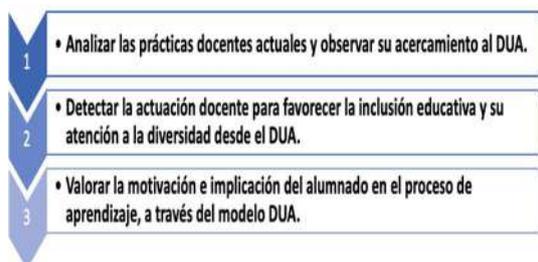


Figura 1: Objetivos de la investigación.

Estos objetivos, nos llevan a plantearnos la siguiente hipótesis para esta investigación: “si eliminamos las barreras educativas con el modelo DUA entonces el alumnado, aprenderá a aprender, potenciando sus habilidades sin falta de adaptaciones”.

3.2. Modelo Metodológico

El modelo de investigación elegido para la recogida de datos marcado por el autor

Bryman (2006) responde a “los apelativos de “multi-métodos” (*multi-methods*), “multi-estrategia” (*multi-strategy*), o “metodología mixta” (*mixed-methodology*), los métodos mixtos se basan en el empleo simultáneo de métodos cualitativos y cuantitativos” (como se citó en Moscoso, 2017, p. 635), en términos de lenguajes, técnicas, y conceptos. “Las primeras formalizaciones de los métodos mixtos emergen con posterioridad a los años 50 bajo la influencia de la idea de “triangulación” pensada como una operación múltiple” (Campbell; Fiske, 1959, como se citó en Moscoso, 2017, p.635).

De esta manera, y ante la falta de recoger unos datos lo más objetivos y realistas posibles a nuestro objeto de estudio, dentro del campo de la investigación educativa, se escoge el modelo más completo que integra métodos cualitativos y cuantitativos. Asimismo, en este trabajo de investigación tendrá un mayor peso, los datos cuantitativos por la problemática actual respecto a los problemas de sanidad pública frente al COVID-19, realizando cuestionarios de forma telemática al alumnado y profesorado de varios centros de la provincia de Huelva. Esta forma de recopilación, es un ejemplo más de la importancia de las nuevas tecnologías para adaptar una situación tradicional, como es la recopilación de datos, una muestra más de la flexibilidad de situaciones, aprendizajes y métodos que defiende el DUA.

La población objeto de nuestra investigación la conforman 40 alumnos y alumnas de 3º ciclo de primaria, concretamente el alumnado de 6º de Educación Primaria. Además, de 21 docentes de Educación Primaria y dos directores de centros educativos independientes. La recopilación de la muestra se realizó en la provincia de Huelva, más concretamente en los centros educativos CEIP Virgen de Pilar y el Colegio Cardenal Spínola. El primero se trata de un colegio público donde el nivel socio-económico es medio-bajo, y el segundo es un colegio concertado, donde el nivel económico y social es alto en líneas generales.

Sin embargo, y por la situación actual mencionada, nos centraremos en los cuestionarios pasados a los discentes y docentes, dejando la entrevista a futuras investigaciones. Por ello, mencionaremos todos los instrumentos utilizados, pero seguiremos con el análisis únicamente de los dos cuestionarios.

La elección de la entrevista, viene dado por la magnitud de alcanzar y procesar datos de modo rápido y eficaz de forma presencial o de forma online. Además, de obtener información sobre un amplio repertorio de temas y cuestiones simultáneamente.

El cuestionario realizado a los docentes constó de 26 preguntas sobre la percepción de los profesores acerca del DUA en su docencia. Asimismo, se pasó un cuestionario formado por 30 ítems para el alumnado sobre el modelo DUA, para ello se modificó el cuestionario

“Pautas DUA-Cuestionario para Educadores Versión 2” (CAST 2001), incorporando un lenguaje más adecuado al nivel del alumnado y siguiendo la misma estructura que el original.

La estructura de preguntas/respuesta fue de *tipo Likert*, con escalas graduadas de 1 a 4 (desde 1 muy de acuerdo a 4 nada de acuerdo o en desacuerdo). El tipo de respuesta fue adaptado para darle una respuesta más significativa y entendible al lenguaje y contexto del alumnado, siendo estas: (1) Nunca; (2) A veces; (3) Casi siempre; y (4) Siempre. Asimismo, el cuestionario formulado a los docentes, también fue de *tipo Likert*, con una escala gradual del 1 al 4, siendo 1 nunca y 4 siempre.

3.3. Análisis de datos

En este punto de la investigación, se desarrolla el análisis de los datos obtenidos a partir de los cuestionarios y, tras su procesamiento a través del paquete estadístico SPSS. Asimismo, para facilitar la interpretación de las tablas y reducir el tamaño de las mismas, ajustándose al formato del documento, se creará una nomenclatura para su lectura: Frecuencia (F); Porcentaje (P); Porcentaje válido (P-V); por último, Porcentaje acumulado (P-A). Además, los valores también se expresarán con siglas: Nunca (N); A veces (A); Casi siempre (C); Siempre (S); y Total (T).

La población y la muestra objeto de este estudio se apoyó en la valoración de los datos extraídos de los cuestionarios de los profesores y profesoras de Educación

Primaria, de los dos centros educativos de la provincia de Huelva.

Para una mejor comprensión de la investigación, los datos se clasificaron atendiendo a los tres objetivos del estudio en la siguiente tabla.

	Buenas prácticas según el DUA				Prácticas que favorecen a la inclusión educativa y a la atención a la diversidad				Prácticas que favorecen la motivación e implicación del alumnado.			
	F	P	P-V	P-A	F	P	P-V	P-A	F	P	P-V	P-A
N	1	,4	,4	,4	17	6,7	6,7	6,7				
A	11	4,8	4,8	5,2	29	11,5	11,5	18,3	4	3,2	3,2	3,2
C	73	31,6	31,6	36,8	81	32,1	32,1	50,4	52	41,3	41,3	44,4
S	146	63,2	63,2	100,0	125	49,6	49,6	100,0	70	55,6	55,6	100,0
T	231	100,0	100,0		252	100,0	100,0		126	100,0	100,0	

Tabla 1: Porcentaje de prácticas referente al DUA según el profesorado

En líneas generales, se puede observar un porcentaje más elevado en prácticas favorecedoras de un currículum flexible, individualizado y motivador atendiendo al DUA. No obstante, la realidad educativa queda muy alejada de dar respuestas equitativas por un gran número de docentes.

Atendiendo al resto de valores, excepto aquel que siempre favorece unas prácticas educativas ideales, podemos observar que los porcentajes de los tres valores restantes suma \pm el 50% de los docentes que no atienden de forma permanente una educación que deja ser y estar, es decir, una educación en la cual, se atiende a los ritmos de aprendizaje de manera individualizada, donde las metodologías y evaluaciones sean flexibles donde no únicamente se atiende a los aspectos conceptuales.

Según los datos reseñados, la lectura e interpretación del primer bloque (buenas prácticas según el DUA) son muy significativas. La mayoría de los encuestados coinciden, en que dentro de su aula se llevan a cabo unas buenas prácticas (63%). Pero también es evidente, que el 37 % de los encuestados ven mermadas el buen hacer, en una labor tan importante como la docencia, que nunca tiene descanso y siempre debemos dar el 100% para que los aprendizajes sean significativos y adecuados, llegando a todo el alumnado.

Analizando la encuesta, respecto al segundo objetivo de la investigación (detectar la actuación docente para favorecer la inclusión educativa y su atención a la diversidad desde el DUA), observamos, la disparidad de respuestas respecto a un tema, donde la armonía y la única respuesta válida debería ser la respuesta educativa inclusiva donde se atiende de forma equitativa al alumnado, eliminando cualquier barrera educativa, empezando por el currículum.

Respecto a la implicación de los profesionales para favorecer la motivación en las aulas, observamos que es la media más baja con un valor promedio de 3,52 de la muestra. También decir, que todos los docentes utilizan la motivación como un recurso en su metodología, pero todavía se debe mejorar en este concepto, como en muchos aspectos de la educación, para que realmente lleguemos a dar una enseñanza de calidad.

Del mismo modo que se analizaron las encuestas de los docentes, en este apartado se procederá a realizar el estudio analítico con la población y muestra de los 40 alumnos y alumnas de 3º ciclo de Educación Primaria, dentro de la localidad de Huelva.

De igual forma, y para observar y comparar la visión del alumnado y el profesorado, los datos de las encuestas se han dividido en tres bloques, que atienden a los tres objetivos del estudio en la siguiente tabla

Tabla 2: Porcentaje de prácticas referente al DUA según el alumnado.

	Buenas prácticas según el DUA				Prácticas que favorecen a la inclusión educativa y a la atención a la diversidad				Prácticas que favorecen la motivación e implicación del alumnado.			
	F	P	P-V	P-A	F	P	P-V	P-A	F	P	P-V	P-A
N	95	19,8	19,8	95	76	13,6	13,6	13,6	53	12,0	12,0	12,0
A	126	26,3	26,3	126	141	25,2	25,2	38,8	120	27,3	27,3	39,3
C	134	27,9	27,9	134	152	27,1	27,1	65,9	119	27,0	27,0	66,4
S	125	26,0	26,0	125	191	34,1	34,1	100,0	148	33,6	33,6	100,0
T	480	100,0	100,0	480	560	100,0	100,0		440	100,0	100,0	

Examinando la *Tabla 2*, observamos que la visión sobre las prácticas educativas del alumnado, dejan al sistema educativo y a los procesos de enseñanza docente de ambos centros, muy por debajo de lo esperado a lo que se refiere en buenas prácticas. Los datos obtenidos, muestran que los maestros y maestras no superan ni el 35% de una educación inclusiva, flexible, individualizada y motivadora para los niños y niñas del 3º ciclo, de forma permanente y continua.

Desde una visión crítica, el colectivo educativo debe hacer autocrítica, porque si miramos cada uno de los objetivos, que

deben ser obligatorias cumplir en educación, la media obtenida respecto a la buena labor docente, se queda en valores que rozan el suspenso, estando entre “A veces” y “Casi siempre”. Esta tendencia, se ve reflejada en la motivación, implicación, habilidades y destrezas que adquieren los docentes.

Recopilando la información obtenida del primer objetivo (analizar las prácticas docentes actuales y observar su acercamiento al DUA), respecto a la visión del alumnado, percibimos una preocupante igualdad entre los porcentajes. Desde una educación desencaminada a los objetivos que busca el DUA (20%), hasta una labor docente, que sí atiende las metas que persigue este diseño (26%).

Atendiendo a los informes especificados de la recopilación de la muestra nos da un enfoque más esperanzador respecto al objetivo anterior. Los datos obtenidos, muestran un repunte positivo referido a la inclusión educativa dentro de las aulas. No obstante, el 34 % queda muy retirado de los porcentajes deseados.

Las metodologías rígidas y de carácter conceptual son menos apropiadas para lograr una adecuada atención a la diversidad. Pero, la realidad es palpable con un 40% de esas prácticas que no atienden el principio de equidad, ni de individualización en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin dar respuesta a todo el alumnado.

Analizando el tercer bloque, la gráfica nos muestra una equivalencia notable respecto a la anterior. La visión experiencial de los discentes, respecto a su motivación e implicación dentro de las aulas por parte de los procesos educativos, se ve mermada notablemente con un porcentaje del 50% acorde a unas buenas prácticas, y el otro 50%, perjudicando esa motivación, la cual es el motor del aprendizaje.

4. Conclusiones

Esta investigación ha rodado sobre un estudio descriptivo relativo a cómo realizan la acción los maestros y maestras de la Provincia de Huelva, respecto al DUA. Este estudio supone valorar la competencia educativa, siendo esta uno de los pilares de la sociedad y de igual forma, un tema de controversia siempre en el punto de mira, aún más con la situación crítica a la que nos estamos enfrentando la humanidad en estos meses. El estudio tiene como objetivos, analizar las prácticas docentes actuales y observar su acercamiento al DUA, detectar la actuación docente, para favorecer la inclusión educativa y su atención a la diversidad y valorar la motivación e implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje, todo ello, a través del modelo DUA.

El estudio nos ha permitido comparar a través de los objetivos marcados, las dos visiones de la enseñanza en los centros de Educación Primaria, respecto a la realización de las prácticas docentes en el aula. Estas visiones las conforman, por un lado, los propios docentes y por otro, el

alumnado de los dos centros educativos de nuestra investigación.

Tras la comparación y los resultados obtenidos, respecto a los tres objetivos planteados, podemos dar respuesta a la hipótesis diseñada “si eliminamos las barreras educativas con el modelo DUA entonces el alumnado, aprenderá a aprender, potenciando sus habilidades sin falta de adaptaciones”. Esta respuesta, basándonos en la entrevista al alumnado, quedaría verificada, siendo los resultados positivos a una educación donde se fomenta la motivación, las buenas prácticas y la inclusión positiva.

Las propuestas y conclusiones que se han recogido, contribuyen de forma directa a la aplicabilidad práctica y repercusión, quedando muy alejadas del Diseño Universal para el Aprendizaje. Por ello, y en tiempos de excepcionalidad como a los que nos enfrentamos con el COVID-19, los docentes tienen que abandonar el modelo magistral, donde el libro de texto es el principal protagonista, y afrontar una educación alternativa, donde entra en juego una educación telemática, en la cual, muchos de los actuales maestros y maestras no están formados, ni familiarizados, con este tipo de diseño y se ven afrontando una visión diferente de rabiosa actualidad, que es la guía a seguir y unos de los principios del DUA.

Para finalizar este apartado, no podemos dejar a un lado el hecho histórico que nos está tocando vivir, por ello muchas escuelas se vieron en la obligatoriedad de tomar la iniciativa de dar el primer paso de un día para el otro, reinventando una

lógica escolar para los docentes, donde en muchos casos están explorando nuevos desafíos y experiencias digitales. Asimismo, se está creando una alianza entre el alumnado y el profesorado, siendo protagonistas en la tarea de mantener las escuelas abiertas, no los edificios. Esta idea de una escuela nueva, es la línea a seguir donde el alumnado también es protagonista de sus aprendizajes. Este es el punto de partida junto al DUA, y la semilla que debemos plantar para un mundo nuevo y una nueva visión educativa.

5. Referencias

- Alba, C. A., Sánchez, J. M., & Zubillaga, A. (2014). Pautas para su introducción en el currículo. *Diseño Universal Para El Aprendizaje (DUA)*, p.1–45. doi: [https://doi.org/10.1016/0164-1212\(95\)00086-0](https://doi.org/10.1016/0164-1212(95)00086-0)
- Alba, C., Zubillaga del Río, A., & Sánchez, J. (2015). Tecnologías y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), p.89–100. doi:<https://doi.org/10.17398/1695-288X.14.1.89>
- Bandura, A. (1997). “Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change”, *Psychological Review* (Estados Unidos), núm. 84, p.191-215.
- Campión, R. S. (2014). ¿Pueden las aplicaciones educativas de los dispositivos móviles ayudar al desarrollo de las inteligencias múltiples? *EDUTECH. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (47) 1–10. doi: <https://doi.org/10.21556/edutec.2014.47.63>
- CAST (2015). Community UDL Connect from UDL Center. Recuperado de http://udlguidelines.cast.org/?utm_medium=web&utm_campaign=none&utm_source=cast-about-udl
- Eliozondo, C. (2018). *Aprendizaje basado en proyectos y diseño universal para el aprendizaje. Tendiendo puentes la inclusión*. Recuperado de <https://coralelizondo.files.wordpress.com/2018/12/DUAABP.pdf>
- Elizondo, C. (2017). Educación inclusiva. Un paradigma Transformador. *Pedagogías de la inclusión*. Forúm Aragón, (22), p.28-31.
- Granados, J., López, R., Avello, R., Luna, D., Luna, E. y Luna, W. (2014). Las tecnologías de la información y las comunicaciones, las del aprendizaje y del conocimiento y las tecnologías para el empoderamiento y la participación como instrumentos de apoyo al docente de la universidad del siglo XXI. *Revista Electrónica MEDI SUR*, 12 (1), p.289-294.
- Hernandez Jimenez, M., y Mocotela, S. (2008). Una escala para evaluar la motivación de los niños hacia el aprendizaje de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Edicativa*, 13, p.599–623.
- Márquez, A. (2018). La Rueda del DUA 2020: Actualización de recursos para derribar barreras a la participación [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://bit.ly/3a5geA7>
- MEFP (2019). Sistema estatal de indicadores de la educación 2019. Madrid: del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:627dc544-8413-4df1-ae46-558237bf6829/seie-2019.pdf>

- Melero, M. L. (2008). Ética y escuela pública: ¿Es posible una escuela sin exclusiones? *Revista Brasileira de Educación Especial* 14(1), p.3-20.
- Melero, M. L. (2016). La LOMCE, un cuadro tenebroso que no responde a la diversidad. *Revista Educación, Política y Sociedad* 1(2), p. 163–182.
- Moscoso, J. N. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), p.632–649. doi:<https://doi.org/10.1590/198053143763>
- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 1(2), p.1–16. doi: <https://doi.org/2152>
- Perdomo, W. (2016). Estudio de evidencias de aprendizaje significativo en un aula bajo el modelo Flipped Classroom. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 55, p.0–17. doi: <https://doi.org/10.21556/edutec.2016.55.618>
- Pinto, A.R., Díaz, J. y Alfaro, C. (2016). Modelo Espiral de Competencias Docentes TICTACTEP aplicado al Desarrollo de Competencia Digital. *Revista Educativa Hakademos*, 19, p.39-48.

TRASTORNO DE ANSIEDAD POR SEPARACIÓN

¿ES MÁS FRECUENTE A RAÍZ DE LA PANDEMIA?

Silvia Victoria Sotillos Plaza

La enfermedad por coronavirus de 2019 (COVID-19) causado por el coronavirus 2 del síndrome respiratorio agudo grave (SARS-CoV-2) es el nuevo reto al que se enfrenta la humanidad desde diciembre de 2019, aunque no hemos sido conscientes hasta principios de 2020 y todavía, en 2021, luchamos para combatirlo.

Esta enfermedad ha derivado en el incremento de trastornos en la sociedad, como en el trastorno de ansiedad por separación, creciente el porcentaje de afectados respecto a los datos que conocíamos antes de la pandemia.

Actualmente el trastorno de ansiedad por separación afecta a más personas que antes de la pandemia. Para saber sobre qué estamos hablando vamos a realizar una breve descripción sobre lo que es un trastorno y en concreto vamos a definir y categorizar tanto los sentimientos y la sintomatología como los criterios para diagnosticar este trastorno.

Palabras clave

Ansiedad, separación, trastorno, pandemia y infancia.

The 2019 coronavirus disease (COVID-19) caused by severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 (SARS-CoV-2) is the new challenge facing humanity since December 2019, although we were not aware until early 2020 and still, in 2021, we fight to fight it.

This disease has led to an increase in disorders in society, such as separation anxiety disorder, increasing the percentage of those affected compared to the data we knew before the pandemic.

Separation anxiety disorder affects more people today than before the pandemic. To find out what we are talking about, we are going to make a brief description of what a disorder is and specifically we are going to define and categorize both the feelings and the symptoms as well as the criteria for diagnosing this disorder.

Keywords

Anxiety, separation, disorder, pandemic and childhood.

1. ¿Qué es y cómo se detecta?

Un trastorno es la acción o efecto de trastornar, alteración leve de la salud y/o enajenación mental y la ansiedad es una respuesta anticipatoria a una amenaza futura.

Uno de los tipos de trastorno de ansiedad es el trastorno de ansiedad por separación que se caracteriza fundamentalmente por la aparición de una ansiedad excesiva en reacción al alejamiento del hogar o de sus padres y cuidadores, suele tomar un curso prolongado con periodo de mejoría o empeoramiento.

Afecta casi a un 4% de niños o preadolescentes entre los 7 y 10 años, pero a raíz de la pandemia el porcentaje está aumentando.

La ansiedad suele aparecer en cuanto conocen la necesidad de que se produzca la separación, haciendo lo posible para que no se produzca, y si lo hacen suelen necesitar el paradero de sus padres y mantener contacto telefónico, se sienten peor estando ellos fuera de casa. Con frecuencia se sienten muy desgraciados y pueden envidiar a otros niños por poder estar con sus padres.

También son frecuentes las preocupaciones injustificadas por la preocupación de que pueda ocurrir algo malo, a ellos o a sus padres, y por la posibilidad de que sus padres les puedan abandonar o que no regresen nunca. A veces, pueden aparecer síntomas depresivos o falta de concentración, falta de ganas para jugar, miedo a morir o a la muerte... Algunos se niegan a ir a la escuela, a salir a la calle solos o sin sus

padres, también se niegan a dormir en casa de familiares o amigos. El trastorno implica actividad independiente muy limitada.

Muchos de los casos presentan molestias somáticas al separarse, como dolor de tripa, molestias abdominales, náuseas, vómitos, cefaleas...

Sobre todo, los varones y preadolescentes niegan que la ansiedad se deba a la separación. Además, se asocia con trastornos depresivos, de pánico, de ansiedad generalizada y de agorafobia entre otros.

El trastorno de ansiedad por separación se da tanto en niños y jóvenes como en adultos.

Se diagnostica con al menos tres circunstancias de las ocho posibles y con una duración mínima de cuatro semanas en niños y jóvenes y seis meses o más en adultos como recoge el manual DSM-V. Dicho manual recoge las siguientes características:

A. Miedo o ansiedad excesiva e inapropiada para el nivel de desarrollo del individuo concerniente a su separación de aquellas personas por las que siente apego, puesta de manifiesto por al menos tres de las siguientes circunstancias:

1. Malestar excesivo y recurrente cuando se prevé o se vive una separación del hogar o de las figuras de mayor apego.
2. Preocupación excesiva y persistente por la posible pérdida de las figuras de mayor apego o de que puedan sufrir un posible daño, como una enfermedad, daño, calamidades o muerte.

3. Preocupación excesiva y persistente por la posibilidad de que un acontecimiento adverso (p. ej., perderse, ser raptado, tener un accidente, enfermar) cause la separación de una figura de gran apego.
 4. Resistencia o rechazo persistente a salir lejos de casa, a la escuela, al trabajo o a otro lugar por miedo a la separación.
 5. Miedo excesivo y persistente o resistencia a estar solo o sin las figuras de mayor apego en casa o en otros lugares.
 6. Resistencia o rechazo persistente a dormir fuera de casa o a dormir sin estar cerca de una figura de gran apego.
 7. Pesadillas repetidas sobre el tema de la separación.
 8. Quejas repetidas de síntomas físicos (p. ej., dolor de cabeza, dolor de estómago, náuseas, vómitos) cuando se produce o se prevé la separación de las figuras de mayor apego.
- B. El miedo, la ansiedad o la evitación es persistente, dura al menos cuatro semanas en niños y adolescentes y típicamente seis o más meses en adultos.
- C. La alteración causa malestar clínicamente significativo o deterioro en lo social, académico, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento.
- D. La alteración no se explica mejor por otro trastorno mental, como rechazo a irse de casa por resistencia excesiva al cambio en un trastorno del espectro

del autismo; delirios o alucinaciones concernientes a la separación en trastornos psicóticos; rechazo a salir sin alguien de confianza en la agorafobia; preocupación por una salud enfermiza u otro daño que pueda suceder a los allegados u otros significativos en el trastorno de ansiedad generalizada; o preocupación por padecer una enfermedad en el trastorno de ansiedad por enfermedad.

2. Cómo afecta la pandemia en la infancia y la adolescencia

La Fundación Española de Psiquiatría y Salud Mental, con sede en Madrid, ha realizado un informe sobre la infancia y adolescencia en la era del COVID-19 y se recoge en dicho informe que “Las asociaciones profesionales de psiquiatras, psicólogos clínicos, trabajadores sociales enfermería y el resto de las profesiones con dedicación a la Salud Mental que trabajan en la red pública o privada, tienen entre sus objetivos la investigación y el abordaje desde el conocimiento científico los problemas de salud mental y, en nuestro caso, en el ámbito de la infancia y adolescencia”.

El informe se especializa en el campo de la infancia y la adolescencia, donde el trastorno por separación suele tener más incidencia, aunque también se manifiesta en adultos.

Más adelante nos indican que “Los/as niños/as y adolescentes son una población especialmente vulnerable al desarrollo de trastornos de salud mental

en esta pandemia, trastornos que representan una de las principales causas de la carga relacionada con la salud, y suponen entre el 15 y el 30% de los años de vida ajustados por discapacidad (AVAD) perdidos durante las primeras tres décadas de la vida. En este sentido los responsables de la salud pública, la atención sanitaria y la salud mental deben ayudar a minimizar las potenciales consecuencias psicosociales negativas de la pandemia para prevenir posibles trastornos mentales en este rango de edad. Desde el punto de vista de la gestión sanitaria la importancia de la inversión en la salud, educación y desarrollo de los/as niños/as y adolescentes tiene beneficios que afectarán a la vida futura de esos niños, a sus futuros hijos y a la sociedad en general, visión que implica una inversión a largo plazo”, destacamos de este apartado cómo se debe invertir en salud y en educación, pues los niños y adolescentes que hoy en día se están viendo afectados psicológicamente por la pandemia son los adultos del mañana.

3. La Organización Mundial de la Salud

La Organización Mundial de la Salud (OMS) a 5 de octubre de 2020, publicó como los servicios de salud mental están siendo perturbados por la COVID-19 en la mayoría de países, según un estudio que ha realizado. Esta fecha no es arbitraria pues, el 10 de octubre se celebra el Día Mundial de la Salud

Mental, por eso han querido reivindicar la necesidad de invertir en salud mental. El Dr. Tedros Adhanom Ghebreyesus, Director General de la Organización Mundial de la Salud afirma que «Una buena salud mental es absolutamente fundamental para la salud y el bienestar en general» y añade «La COVID-19 ha venido a interrumpir la atención prestada por los servicios de salud mental esenciales de todo el mundo justo cuando más se los necesitaba. Los dirigentes mundiales deben actuar con rapidez y determinación para invertir más en programas de salud mental que salven vidas, mientras dure la pandemia y con posterioridad a ella».

4. Steven Meyers

Recientemente en HuffPost encontramos una entrevista a Steven Meyers, maestro de psicología de la Universidad Roosevelt, en Illinois, Estados Unidos, en la que decía que “el apego es una respuesta instintiva a la amenaza y la ansiedad percibidas. En términos evolutivos, las crías de todas las especies tienen más probabilidades de sobrevivir si permanecen cerca de sus padres para protegerse cuando el peligro es inminente” y añadió “Los niños tienen esto codificado en su biología y puede ser provocado por el estrés y la incertidumbre de una pandemia global”. ¿Qué quiere decir esto? Quiere decir que los niños han sufrido un cambio drástico en su socialización causando estrés e incertidumbre y acuden de forma inconsciente a las posibilidades de

supervivencia innatas, a estar cerca de sus padres para sobrevivir.

Los meses sin clases presenciales, sin salir a espacios abiertos, sin acudir a sitios conocidos han hecho estragos en ellos y el miedo se ha apoderado de sus conductas, Meyers señala que “Muchos niños se han vuelto más apegados a sus padres porque tienen menos posibilidades de socializar con los demás”.

El Trastorno de Ansiedad por Separación (o SAD por sus siglas en inglés) se define según la Universidad de Standford como “la preocupación y temor excesivos de estar separado de los miembros de la familia o individuos con los que el niño está más ligado”.

5. Estudio en Zacapa

Según Figueroa Chacón, JI., licenciada médica y cirujana, en su trabajo de graduación relata las secuelas y daños que se reflejan como respuesta a la situación de pandemia en personas de entre 22 y 61 años en el municipio de Zacapa, uno de estos daños es el trastorno de separación. Realiza su estudio para la universidad de San Carlos de Guatemala.

“El presente documento, es un estudio descriptivo prospectivo realizado en el municipio de Zacapa, que tiene por objetivo determinar si existe el trastorno de ansiedad, medido a través del inventario de Beck. La investigación surge debido a la problemática generada por el virus COVID-19, que ha impactado la salud mental de la población en general, debido a los

drásticos cambios sociales, culturales y económicos. Los resultados de la investigación pretenden ampliar el criterio para la toma de decisiones en cuanto a las medidas de higiene y restricciones sociales para futuros acontecimientos. El proceso para la recolección de información, se realizó mediante una encuesta virtual distribuida a través de plataformas digitales de Facebook y WhatsApp. La muestra estadística fue de 380 personas encuestadas residentes del municipio de Zacapa, distribuida mediante grupo etario, sexo, procedencia, nivel académico, estado civil, entre otras. Resultados: De los 380 encuestados en el municipio de Zacapa, el 35.5% (135) presentaron características clínicas principalmente de ansiedad moderada, 25.8% (98) ansiedad leve, 20.5% (78) ansiedad mínima y el 18.2% (69) presentaron ansiedad grave. Según el grupo etario, la ansiedad moderada predomina en la población de 42 a 51 años con 48.7% (38); la ansiedad grave predomina en el grupo etario de 52 a 61 años con el 27.0% (17). De acuerdo al sexo, la ansiedad moderada predomina en el sexo masculino con 36.3% (58), seguido, el sexo femenino con 35.0% (77). Un 47.6% (30) con ansiedad moderada presentaron una disminución económica del 75%” así lo resume Figueroa Chacón.

De estos datos obtenemos que el trastorno de separación ha afectado notablemente a los adultos de este municipio.

No debemos olvidar que para que este trastorno pueda ser diagnosticado debe prolongarse en el tiempo al menos 6 meses.

6. Comparación de dos pandemias

Cuadra-Martínez, del Departamento de Psicología, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Atacama, Copiapó, Chile, junto a otros profesores, nos explica y hace una relación sobre dos pandemias, la H1N1 y la COVID-19, ambas han sido en el siglo XXI.

Según sus palabras, extraídas del artículo, dice así “definimos comportamiento psicológico pandémico como todas las reacciones cognitivas, emocionales y conductuales de las personas, grupos sociales y organizaciones, observables y no observables, frente a la situación de amenaza o manifestación de una pandemia, incluyendo la respuesta psicológica para hacer frente a una enfermedad”. De este apartado extraemos la definición de comportamiento psicológico pandémico, término necesario para entender el resto del artículo.

Añade también “La historia muestra que, durante las pandemias ocurridas, los políticos, científicos, académicos y profesionales no solo han discutido y propuesto medidas para el cuidado de la salud física, sino que también sobre nuevas formas psicosociales de convivir bajo el contexto de emergencia, lo que

ha impactado decididamente en el estado psicológico de las personas, grupos y organizaciones. De hecho, una de las consecuencias más importantes de una pandemia es el surgimiento o aumento de trastornos, de emociones negativas tales como ansiedad, miedo, inseguridad, incertidumbre y, en general, de preocupación en los ciudadanos en todo el mundo”. Destacamos de este párrafo que una de las consecuencias más graves es la ansiedad, no solo en adultos, sino también en niños. Más adelante, en su artículo, se especifican rangos de edad y encontramos estudios en lo que han participado niños a partir de 8 años de edad.

7. Conclusiones

Con este artículo se pretende dar visibilidad a la importancia de no abandonar la salud mental, concretamente en trastornos que se cree afectan a un porcentaje bajo de población, pero que desgraciadamente ha aumentado en este último año de forma significativa.

La pandemia ocasionada por la COVID-19 ha producido fuertes afecciones psicológicas, tanto en niños y adolescentes como en adultos.

Uno de los trastornos más importantes que ha ocasionado ha sido el de ansiedad por separación. Antes de la pandemia afectaba al 4% de los niños y en unos años podremos tener datos más concretos de la incidencia a raíz de este suceso.

Referencias

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). (2002). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR. Barcelona: Masson.
- Blázquez, A. (2012): 5 razones que no sabes para hacer más atractiva tu asignatura. Consultado 3-01-2013 en <http://blogs.unir.net/mastersecundaria/2012/12/05/5-razones-que-no-sabes-para-hacer-mas-atractiva-tu-asignatura/>
- Pearson, C (2020): It's Not Just You. There's A Reason Kids Are Clingy Right Now. Consultado 16-04-2021 en https://www.huffpost.com/entry/children-clinginess-separation-anxiety-covid-19_1_5ec42f8bc5b66aed0c277db7?guccounter=1&guce_referrer=aHR0cHM6Ly93d3cuZ29vZ2xlLmNvbS8&guce_referrer_sig=AQAAAF4u5ZXEjUj6-popIN03Bqa3Zt13hXK2M8FrzvFFP7dEKX2n8s5Ja2iSfAl8qTXy4RJC9Xp_MgiToekh1rlgJqVQLqGCFYhyWNf38klInssvop4ArMfVsVnpBn-aryqgipmQmMHvoE8Q8UwGpi-gS44tKF-iFOdkjwRqtOgNthc8
- Grupo de Investigación en Psiquiatría (GIPSI), Departamento de Psiquiatría, Facultad de Medicina, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia (2020). Consultado 23-04-21 en <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7366975/>
- Brunier, A (2020): Los servicios de salud mental se están viendo perturbados por la COVID-19 en la mayoría de los países, según un estudio de la OMS. Consultado 24-04-21 en <https://www.who.int/es/news/item/05-10-2020-covid-19-disrupting-mental-health-services-in-most-countries-who-survey>
- Figueroa Chacón, JI. (2020): Trastorno de ansiedad en situación de pandemia por COVID-19: estudio descriptivo prospectivo medido a través del inventario de Beck a las personas de 22 a 61 años expuestas a medidas de higiene y restricciones sociales en el municipio de Zacapa, durante los meses de abril a septiembre del año 2020. Consultado a 26 de abril de 2021 <http://www.repositorio.usac.edu.gt/15088/1/19%20MC%20TG-3578-Chac%C3%B3n.pdf>
- Cuadra-Martínez, D., (2020): COVID-19 y comportamiento psicológico: revisión sistemática de los efectos psicológicos de las pandemias del siglo XXI. Consultado 28 de abril de 2021. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0034-98872020000801139&script=sci_arttext
- VVAA (2020): Salud Mental en la Infancia y la Adolescencia en la era del COVID-19. Consultado a 30 de abril de 2021. https://www.sepyrna.com/documentos/2020_InformeCOVID_final.pdf