



Hekademos

REVISTA EDUCATIVA DIGITAL

www.hekademos.com

Nº26 - Junio 2019

ISSN: 1989 - 3558

EDITA



HEKADEMOS ES UNA REVISTA INTERNACIONAL ARBITRADA

Hekademo ('Ακαδημος' en griego) es un héroe legendario de la mitología griega que intervino en el mito del rapto de Helena por Teseo. La tradición dice que junto a la tumba de este personaje, fuera de los muros de Atenas, Platón fundó su Academia, la Hekademia.

Hekademos es una publicación gratuita que edita AFOE.

HEKADEMOS es una revista fundada y editada desde 2008 por **AFOE** (*Asociación para la Formación, el Ocio y el Empleo*), que en 2012 inicia una nueva época viendo reforzada de manera ostensible su Comité Editorial.

HEKADEMOS es una revista arbitrada que recurre a evaluadores externos a la entidad editora, a los que se facilita instrucciones precisas, garantizando el anonimato entre autores-evaluadores (sistema de doble ciego). En cada número se difundirá el listado de evaluadores externos al que se haya recurrido.

La Revista Hekademos no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos que se incluyen en esta edición. Esta revista no acepta material previamente publicado. Los autores tienen la responsabilidad de obtener los oportunos permisos para reproducir parcialmente material (texto, tablas, figuras, etc.) de otras publicaciones o con derechos de autor, así como citar su procedencia correctamente. Estos permisos deben solicitarse tanto al autor como a la editorial que ha publicado dicho material. Cualquier uso sin permiso de material perteneciente a terceros o la vulneración de derechos de autor de terceras personas para la elaboración un trabajo aquí publicado será responsabilidad exclusiva del autor o autores del citado trabajo.

Esta revista es de acceso totalmente gratuito. Queda expresamente prohibida la utilización del material publicado (ya sea total o parcialmente) con fines comerciales si no es bajo consentimiento por escrito de la Editorial de esta revista, propietaria de los derechos de autor.

HEKADEMOS se encuentra indexada en el presente número en los Catálogos de [ERIHPlus](#) (European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences), [LATINDEX](#), [C.I.R.C.](#) (Clasificación Integrada de Revistas Científicas) y [RECOLECTA](#) (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología), en el sistema de evaluación de revistas [MIAR](#) (Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes de la Universitat de Barcelona), en la base de datos [ISOC](#) (CSIC - Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España), [ULRICH'S KNOWLEDGBASE](#) y [DIALNET](#)..



COMITÉ EDITORIAL

Antonio Hilario Martín Padilla (Universidad Pablo de Olavide) – DIRECTOR
David Cobos Sanchiz (Universidad Pablo de Olavide)
Alicia Jaén Martínez (Universidad Pablo de Olavide)
Eloy López Meneses (Universidad Pablo de Olavide)
Laura Molina García (AFOE)
José Gómez Galán (Universidad Católica de Ávila y Universidad Metropolitana SUAGM de Puerto Rico)

COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL

Jordi Adell Segura (Universitat Jaume I)
José Ignacio Aguaded Gómez (Universidad de Huelva)
Víctor Álvarez Rojo (Universidad de Sevilla)
Luis Vicente Amador Muñoz (Universidad Pablo de Olavide)
Manuel Area Moreira (Universidad de La Laguna)
Inmaculada Asensio Muñoz (Universidad Complutense)
Julio Cabero Almenara (Universidad de Sevilla)
Isabel Cantón Mayo (Universidad de León)
José Antonio Caride Gómez (Universidad de Santiago de Compostela)
Margarita Córdoba Pérez (Universidad de Huelva)
Guillermo Domínguez Fernández (Universidad Pablo de Olavide)
Javier Fombona Cadavieco (Universidad de Oviedo)
Rakel del Frago Arbizu (Universidad del País Vasco)
Beatriz Gallardo Paúls (Universidad de Valencia)
Lorenzo García Aretio (Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED)
J. Alfonso García Martínez (Universidad de Murcia)
Javier Gil Flores (Universidad de Sevilla)
José Gómez Galán (Universidad de Extremadura)
Manuel Tomás González Fernández (Universidad Pablo de Olavide)
Daniel González González (Universidad de Granada)
Alfonso Infante Moro (Universidad de Huelva)
Juan José Leiva Olivencia (Universidad de Málaga)
Vicente Llorent Bedmar (Universidad de Sevilla)
Fernando López Noguero (Universidad Pablo de Olavide)
José Luis Malagón Bernal (Universidad Pablo de Olavide)
Pere Marquès Graells (Universitat Autònoma de Barcelona)
Nicolás Martínez Valcárcel (Universidad de Murcia)
Rosa MeleroBolaños (Loyola-Leadership School)
María Esther del Moral Pérez (Universidad de Oviedo)
Juan Agustín Morón Marchena (Universidad Pablo de Olavide)
Gonzalo Musitu Ochoa (Universidad Pablo de Olavide)
María Teresa Padilla Carmona (Universidad de Sevilla)
María Ángeles Pascual Sevillano (Universidad de Oviedo)
María José del Pino Espejo (Universidad Pablo de Olavide)
Juan Daniel Ramírez Garrido (Universidad Pablo de Olavide)
Jesús N. Ramírez Sobrino (Universidad de Córdoba)
Francisco Ignacio Revuelta Domínguez (Universidad de Extremadura)
Soledad Romero Rodríguez (Universidad de Sevilla)
Gregorio Rodríguez Gómez (Universidad de Cádiz)
Rosabel Roig Vila (Universidad de Alicante)
Julio Ruiz Palmero (Universidad de Málaga)
José Luis Salmerón Silvera (Universidad Pablo de Olavide)
Encarnación Sánchez Lissen (Universidad de Sevilla)
José Luis Sarasola Sánchez-Serrano (Universidad Pablo de Olavide)
María Luisa Sevillano García (Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED)
Cristóbal Suárez Guerrero (Universitat de València)

Juan Jesús Torres Gordillo (Universidad de Sevilla)
Jesús Valverde Berrocoso (Universidad de Extremadura)
Octavio Vázquez Aguado (Universidad de Huelva)
Teresa Velasco Portero (Universidad de Córdoba)

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Alejandro Agudo Sanchiz (Universidad Iberoamericana Ciudad de México)
Mauricio A. Álvarez Moreno (Universidad de Medellín, Colombia)
Angélica Arán Jara (Universidad Mayor, Sede Temuco, Chile)
Teresa Verónica Araya Mondaca (Universidad Mayor, Sede Temuco, Chile)
Isabel Benavides Gutiérrez (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua)
Rita Biancheri (Università di Pisa, Italia)
Elmer Cisneros Moreira (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua)
Abderrahman El Fathi (Universidad Abdelmalek Essaadi, Marruecos)
Sagrario Garay Villegas (Universidad Autónoma de Nuevo León, México)
Elsiana Guido (Universidad de Costa Rica)
Luis A. G. Rodríguez (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua)
Gladis Hernández L. (Universidad del Zulia, Venezuela)
Jorge Luis Inche Mitma (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú)
Zohra Lihoui (Universidad Moulay Ismail, Marruecos)
Emilio José López Jarquín (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua)
Peter Mayo (University of Malta)
Enrico Miatto (Università di Padova, Italia)
Marisa Mesina Polanco (Universidad de Colima, México)
Omar José Miratía Moncada (Universidad Central de Venezuela)
Sandra Nome Farbinger (Universidad Mayor - Sede Temuco, Chile)
José Ortiz Buitrago (Universidad de Carabobo, Venezuela)
Estela E. Ospina Salinas (Pontificia Universidad Católica del Perú)
Marcelo H. Rioseco Pais (Universidad Católica del Maule, Chile)
Ramona Rodríguez Pérez (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua)
Ligia Sánchez Tovar (Universidad de Carabobo, Venezuela)
Yamile Sandoval Romero (Universidad Santiago de Cali, Colombia)
Silvia Vázquez González (Universidad Autónoma de Tamaulipas, México)

COMITÉ REVISORES DE ESTE NÚMERO

Cristóbal Ballesteros Regaña. Universidad de Sevilla (España)
Celia Corchuelo Fernández. Universidad de Huelva (España)
María Rocío Cruz Díaz. Universidad Pablo de Olavide (España)
Olga María Moreno Fernández. Universidad de Sevilla (España)
María Pilar Núñez Delgado. Universidad de Granada (España)
Francisco Ignacio Revuelta Domínguez. Universidad de Extremadura (España)
María Santamaría Sancho. Universidad de Granada (España)

ÍNDICE DE CONTENIDOS

APORTACIONES ARBITRADAS

Estudios

- 7 **Derecho de las personas sordas: accesibilidad, innovación y Lengua de signos española (LSE) en la universidad.**
Mariano Reyes Tejedor.
- 18 **El aprendizaje significativo como base de las metodologías innovadoras.**
Eva Ordóñez Olmedo e Isabel Mohedano Sánchez.
- 31 **Educación en igualdad: prevención de la violencia de género en la adolescencia.**
Jose Alberto Gallardo López y Pedro Gallardo Vázquez.
- 40 **Revisión bibliográfica y evolución del término resiliencia.**
Jose Ramón Fernández, Fátima Llamas Salguero y Mónica Gutiérrez Ortega.
- 48 **Música y emociones: pautas para su inclusión en la formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria.**
Carol Gillanders, Manuel Tizon Díaz y Jose Agustín Candisano Mera.
- 58 **Estrategias de poder usadas por las profesoras del nivel inicial.**
Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya y César Martín Guevara Pérez.

APORTACIONES ARBITRADAS

Estudios

DERECHO DE LAS PERSONAS SORDAS: ACCESIBILIDAD, INNOVACIÓN Y LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA (LSE) EN LA UNIVERSIDAD.

Deaf people rights: accessibility, Innovation and Spanish Sign Language (LSE) in Higher Education.

Mariano Reyes Tejedor. Universidad. Universidad de Pablo de Olavide, España.

Contacto: mreytej@upo.es

Fecha recepción: 01/03/2019 - Fecha aceptación: 23/05/2019

RESUMEN

En este artículo he intentado poner de manifiesto una necesidad que debe tenerse en cuenta en el ámbito académico: la educación en valores, la sensibilización hacia las personas que de una manera u otra necesitan que desde la institución universitaria se les ofrezca la posibilidad de desarrollarse como persona en igualdad, con la autonomía que todos queremos para nosotros mismos. Nos referiremos especialmente a las personas sordas, y su derecho a usar la Lengua de Signo Española (LSE). Se presentarán algunos aspectos que consideramos relevante de la ley, entre las que destacaremos la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) y la Ley 27/2007 en la que se reconoce el uso de las Lenguas de Signos en España; se describirán algunos aspectos sobre innovación universitaria y los relacionaremos con la necesidad de que estas definiciones se ajusten a la necesidad de ofrecer accesibilidad para las personas sordas a través de su lengua; y finalmente destacamos la necesidad urgente de formación de intérpretes de Lengua de Signos Española y docentes preparados en LSE en la Universidad española.

PALABRAS CLAVE

Lengua de Signos, Lingüística, Derechos Humanos, Educación en Valores, Formación Universitaria, Traducción e Interpretación, Docencia Inclusiva.

ABSTRACT

This reflection stresses a need to be reckoned with in the field of education in values, and includes the necessity of an awareness of people, who in various ways require the possibility of developing in a normal environment at a university institution. We consider an individual who has to be placed in the context where he or she receives the necessary autonomy for self-respect, that we all want for ourselves; and here we draw attention especially to deaf people, and their right to use the Spanish Sign Language (LSE). We discuss some legal aspects of the question of equal rights for all in university studies, among which we will underline the Universal Declaration of Human Rights UDHR and Law 27/2007, in which the use of Sign Languages is recognized in Spain. One also looks at and describes some perspectives of innovation at the university level, and one will relate them to the requirement for these definitions to adjust to offering the possibility of accessibility for deaf people through their language; and finally, we observe with critical attention an urgent need to realize in relation to the training of Spanish Sign Language interpreters and teachers trained in LSE at the Spanish University.

KEYWORDS

Sign Language, Linguistics, Human Rights, Education and Values, University Education, Translation and Interpretation, Inclusive Teaching

1. LEGISLACIÓN UNIVERSAL SOBRE LA DIVERSIDAD FUNCIONAL: LA DECLARACIÓN UNIVERSAL SOBRE LOS DERECHOS HUMANOS (DHDU).

La sociedad en el transcurso del tiempo ha tomado conciencia de los hechos diferenciales de sus ciudadanos y se ha enfrentado a este hecho con propuestas legales y normativas que toman como base el reconocimiento de la diversidad. Dicho marco normativo tiene como principal objetivo general minimizar las desigualdades y proponer, consecuentemente, acciones positivas que favorezcan la igualdad y plena adaptación de las realidades diversas, con un claro sentido de equidad. El tratamiento a la discapacidad y todo lo que supone de integración de la ciudadanía en la sociedad se debe erigir no como un mero “desiderátum”, sino como una realidad perseguida por el legislador acorde con la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre* (DUDH) que señala explícitamente que:

“como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción”.

De donde se destaca el valor del respeto a los derechos y libertades, sin exclusión, a través de la educación y la enseñanza, e insta a todos los individuos e instituciones aseguren mediante medidas progresivas su reconocimiento y aplicación universal. De manera clara, dicha Declaración impulsa a los

Estados a participar de manera activa en su aplicación de manera efectiva. Se deduce su rápida lectura que el respeto a los derechos y libertades son inalienables en el hombre y por tanto aplicable de manera extensiva a todos y cada uno de ellos sin excepción, sin que se pueda discriminar por motivos de raza, pensamiento o cualquier otra condición como la discapacidad, por ejemplo. Este concepto se ve avalada en la Declaración en su Artículo 1 que afirma que:

“Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.”

Señala que los humanos nacen libres, pero sobre todo iguales en dignidad y derecho en consonancia con la cita anterior e incide en la idea de igualdad. Nos parece muy necesaria insistir en esa idea: igualdad, porque de una forma u otra se está “invitando” a los Estados a tener muy presentes y a incluir de manera efectiva leyes y normativas que preserven la dignidad y los derechos de TODOS, sean de la condición que sean. No es, por tanto, un “desiderátum”, ni se trata de una posible opcionalidad por parte de los legisladores que pueden o no tomar en consideración esta afirmación según inclinación ideológica. La dignidad es consustancial, inherente e inalienable a TODOS los hombres. Ningún Estado tiene derecho a obviar esta afirmación sobre la que se sustenta la convivencia social en libertad y en derechos, y está obligado a su observancia.

En consonancia con dicha Declaración, la atención debida a la discapacidad, la diversidad funcional, es un mandato de obligado cumplimiento para que se haga efectivo el respeto a los derechos, libertades y dignidad, en igualdad de condiciones que disfrutan al resto de nuestros conciudadanos.

En los últimos años, los estados, a través del legislador, han ido redactando y elaborando leyes y normas que tienen como objeto preferente el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad y el derecho de estas a poder vivir una vida plena en igualdad de condiciones y derechos, tal y como marca el articulado de la DUDH arriba visto. Podemos decir que desde finales del S XX se ha empezado a abarcar el hecho de la diferencia de manera más acorde con el concepto de dignidad humana antes aludida.

En este sentido nos gustaría nombrar y destacar, junto a la DUDH, *Las normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad o la Resolución 48/96, de 20 de diciembre de 1993, Organización de las Naciones Unidas*, que en su artículo 5°, apartado 7, que de manera explícita y en relación al uso de la lengua de señas afirma que:

“Se debe considerar la utilización del lenguaje por señas en la educación de los niños sordos, así como en sus familias y comunidades. También deben prestarse servicios de interpretación del lenguaje por señas para facilitar la comunicación entre las personas sordas y las demás personas”.

De dicho articulado se desprende la idea clara, acorde siempre con el concepto de derechos innatos e inalienables de las personas sordas, que su lengua debe usarse en el ámbito de la educación, así como en el ámbito familiar y comunal. No solo eso, sino que la ley recoge el derecho a acceder a servicios de interpretación que facilite la comunicación con las demás personas. Se trata de otro derecho que necesariamente debe reflejarse en las leyes nacionales e internacionales para que dicho derecho sea efectivo tal y como recoge la DUDH. Asimismo,

mo, en este mismo artículo, apartado 6 afirma que:

“Los Estados deben elaborar estrategias para que los servicios de información y documentación sean accesibles a diferentes grupos de personas con discapacidad. A fin de proporcionar acceso a la información y la documentación escritas a las personas con deficiencias visuales, deben utilizarse el sistema Braille, grabaciones en cinta, tipos de imprenta grandes y otras tecnologías apropiadas. De igual modo, deben utilizarse tecnologías apropiadas para proporcionar acceso a la información oral a las personas con deficiencias auditivas o dificultades de comprensión”.

De la lectura de este apartado se dilucida un aspecto central en la accesibilidad de la información y la comunicación, concretamente la obligación de los estados en proporcionar los elementos tecnológicos que faciliten el acceso a la información oral. Entendemos que dicho derecho es fundamental y dado la importancia del uso que se está haciendo de las Nuevas Tecnologías (NT) hoy en día, diríamos que vital para el acceso en igualdad de oportunidades de las personas sordas a la información.

Consideramos, finalmente, que tanto el acceso a la educación, el fomento en lengua de signos, la puesta a disposición de las personas sordas de intérpretes formados y competentes, así como el uso de las nuevas tecnologías son tres pilares irrenunciables que los estados deben incorporar en forma de normativas o leyes. Creemos que esto deber ser así dado que la normativa internacional revisada así lo afirma y ordena a los estados reflejarla en sus aparatos legislativos.

2. UNA NUEVA ERA PARA UNA NUEVA UNIVERSIDAD

En una ocasión, en el prólogo del libro resultante del *IV Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa* (2018) al mencionar la nueva era hice una pregunta, obviamente, retórica al lector, sobre cómo se podría entender esta nueva era, esta época, qué diferencias habría con respecto a otras y cuál es el rasgo determinante que la hace diferente. Señalaba entonces que era preciso mencionar las sustanciosas aportaciones de Zygmunt Bauman (2007), lamentablemente fallecido recientemente, que definió nuestra época como *una modernidad líquida*, donde nada permanece y todo se convierte en efímero. El cambio y los contornos indefinidos y líquidos definen nuestra realidad cambiante, el mundo es volátil, en palabras del propio Bauman, casi ninguna forma se mantiene inmutable y el tiempo ya no es suficiente para cuajar y garantizar una fiabilidad a largo plazo (al menos, nadie nos dice cuándo pueden cuajar, y hay escasas probabilidades de que alguna vez alcancen ese estado) (Cabero 2007).

Es lógico pensar, por tanto, que todos estos cambios, en continuo movimiento, hayan afectado a la docencia tradicional de una manera más que ostensible contribuyendo de manera decisiva a la democratización de los contenidos, la accesibilidad de las herramientas de aprendizaje en abierto, la gratuidad y la difusión masiva de los conocimientos, y a la creación de nuevos contenidos a partir de los existentes en una intrincada red de conexiones a través de *Internet*. Dichas conexiones facilitan la creación de un mundo global donde todo es de todos, cambiando gobiernos, transformando los ya existentes, diversificando la información y procesándola a través de redes sociales como *Facebook*, *Twitter* o *Instagram* donde cada usuario se

convierte en consumidor, pero también productor de la misma, comentando, reflexionando, compartiendo... de tal manera que cualquier respuesta ante decisiones de gobiernos, incluso, pueden generar puntos de ignición que se extiendan a modo de revolución popular a través de convocatorias en las redes sociales y uso de herramientas de la comunicación.

Sin duda alguna, toda esta nueva realidad, la nueva época, está incidiendo de manera ostensible en el alumnado que ya no se conforma con una mera exposición magistral de contenidos académicos, sino que pide otra cosa acorde con esa realidad impuesta por las NT.

Los contenidos no se presentan como una especie de objeto plano sino como un poliedro con muchas aristas que el docente debe abarcar con una formación adecuada y pertinente, en consonancia con la demanda de su alumnado. La construcción de conocimiento no es algo unidireccional, ya lo sabemos, y se necesita no solo la participación del docente sino, sobre todo, el protagonismo del propio alumnado en ese proceso de adquisición de competencias que pasa a desempeñar un *rol* preferencial, no solo como mero consumidor, sino también como productor de ese conocimiento. Pero además de productor, como ya indicamos, ahora es un difusor de ese conocimiento que a su vez es alimentado de otros conocimientos en un mundo conectado entre sí, *rizomático*, que convergen en la red, que se comparten y vuelven a adquirir nuevos significados en un proceso que ya avanzó George Simons en su *Teoría de la Conectividad*. Sin duda, Simons (2004) supo definir acertadamente con el término *Conectivismo* aseverando que a través de él se provee de una mirada a las habilidades del aprendizaje y las tareas ne-

cesarias para que los aprendizajes florezcan en una era digital.

Dicho esto, no podemos dejar de tener claro que esta universidad, y este nuevo modo de entender la docencia no puede, ni debe, prescindir de un aspecto fundamental como en la educación en valores y derivando de esa necesidad, la atención a la diversidad. Seguimos recorriendo camino con el siguiente aparatado.

3. LA INNOVACIÓN DOCENTE ANTE EL FENÓMENO DE LA EDUCACIÓN EN VALORES Y LSE

Actualmente existen muchas y variadas razones en virtud de las cuales las universidades se ven abocadas a propiciar su propio cambio como una necesidad de adaptación cierta al nuevo contexto educativo, y sobre todo adaptarse a las necesidades de propiciar la enseñanza en valores sociales que repercutan en el bienestar personal de las personas y la sociedad tal y como marcan las leyes arriba expuestas. No es baladí el hecho de que las universidades públicas son entidades sin ánimo de lucro que tienen como principal fin transmitir conocimientos, pero también, y sobre todas las cosas, adaptar esos conocimientos a un fin: el progreso social e inclusivo, por lo que tenemos que tener claro que la educación en valores no es solo un mero requisito, sino una obligación del profesorado y del alumnado que, como personas sujetas a derecho, deben recibir y adquirir de manera definitiva dicha competencia en pro de la consecución de una sociedad más solidaria y rica en valores.

En una ocasión, en el prólogo de la publicación *La Expansión del conocimiento en abierto: los MOOC* (2013) de Esteban Vázquez, Eloy López Meneses y José Luis Sarasola, afirmé que era una realidad el hecho de que el contexto formativo de la actualidad re-

quiere nuevos modelos de adaptación frente a una nueva realidad que supone un proceso asimilación por parte de las instituciones universitarias (Vázquez et al., 2013). Los autores vislumbraban un nuevo contexto social que se podría resumir en los siguientes puntos:

1. La globalización y el fuerte proceso de internalización
2. El aumento de la demanda de acceso a la Educación Superior de Educación Superior (EEES)
3. La necesidad de una constante educación a lo largo de la vida
4. El acceso cada vez mayor a tecnologías y redes sociales

Sin embargo, aunque esté presente, creemos necesario hacer explícito otro punto:

5. Necesidad de ofrecer educación en valores inclusivos.

Es evidente que la globalización supone un reto para las universidades que tiende, por su propia naturaleza, a internacionalizarse a través de las nuevas tecnologías. Las propias universidades, plenamente consciente de este hecho, están incluyendo en sus planes estratégicos propuestas e indicadores que se erigen como objetivos para internacionalizar la docencia a través de sistemas de difusión virtuales y en masivo a través de cursos con contenidos en abierto (MOOC), entre otras propuestas, en un claro intento de implementar las nuevas tecnologías de manera decisiva.

En efecto, este proceso de globalización requiere un cambio de mentalidad de los actores que intervienen. Sin querer ser reiterativos, recordemos que sin el decidido compromiso del docente y del alumno, ayudados y apoyados por las NT (y sabiendo para qué sirven), difícilmente *se puede llegar a buen puerto*. Salinas (2010) ya destacó que

nada se consigue dejándose llevar por artificios tecnológicos. Ciertamente, vivimos en una sociedad de consumo de costes y de una clara necesidad de hacer rentable y masivo el producto. De ahí surge en gran medida el concepto de innovación que desde las *mass media* y los distintos medios de comunicación lanzan a sus potenciales clientes. La innovación presupone una mejora del producto o servicio en tanto en cuanto optimiza el esfuerzo de manera que con el mismo precio se puede conseguir una mayor eficacia y haciendo extensible al mayor número de personas.

Hasta aquí, todos de acuerdo, y creo que no se puede discutir el origen de lo que llamamos innovación: *la necesidad de optimizar esfuerzo, y de minimizar costes a través del buen uso de las NT.*

Creemos, además, junto a otros autores, que es necesario acometer estrategias globales en el ámbito cultural y lingüístico como el Iberoamericano, necesidad que se ha puesto de manifiesto en numerosas publicaciones (Vázquez et. al. 2013). La internalización de contenidos es la tónica general que podemos observar en otras tantas universidades del territorio nacional e internacional como respuesta a una necesidad de adaptación a los nuevos tiempos que exigen más virtualización y mayor y mejor difusión como consecuencia del aumento de demanda de acceso a la EEES, punto segundo. Y es a través de la tecnología puesta al servicio de los nuevos tiempos la forma como se puede abarcar esta exigencia: ***la tecnología permite desarrollar cursos de calidad contrastada con inscripción masiva de alumnos y con herramientas de aprendizaje y evaluación a bajo coste.***

Pero ¿a qué tipo de alumnado se está refiriendo lo dicho arriba? Retomando el punto que quedó pendiente, dependiendo del tipo de

alumnado podemos encontrar con una barrera de información que pudiera no hacer efectivo el derecho de personas con diversidad funcional a acceder a la información por medio de distintos procedimientos de adaptación y accesibilidad, como la *subtitulación* o la *audiodescripción* y, en caso de personas sordociegas, de un servicio de intérprete y guía de personas sordociegas. Porque como se ha insistido en este artículo, TODOS tienen derecho a la accesibilidad de la información.

Circunscribiéndonos en nuestro entorno, y siguiendo esta línea argumental, en el art. 20.1.d) de la Constitución Española (CE) "...se reconocen y protegen el derecho a comunicar o recibir libremente información veraz por medio de cualquier medio de difusión...", en el mismo articulado se resalta que "... el ejercicio de estos derechos no puede restringirse mediante ningún tipo de censura previa..." y sigue con que "... la ley regulará la organización y control parlamentario de los medios de comunicación social dependientes del Estado o de cualquier ente público y garantizará el acceso a dichos medios de los grupos sociales y políticos significativos, respetando el pluralismo de la sociedad y de las diversas lenguas de España ... y finaliza con "... estas libertades tienen su límite en el respeto de los derechos reconocidos en este Título, en los preceptos de las leyes que los desarrollen y, especialmente, en el derecho al honor, a la intimidad, a la propia imagen y a la protección de la juventud y de la infancia..." (Storch, 2007: 116).

Por su parte, en el artículo 27 de la CE se dice de manera explícita que:

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráti-

cos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.
8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.
9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.
10. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.

Basándonos en estos articulados de la Ley Suprema no podemos por menos que reconocer que las universidades deben acorde con el espíritu de la ley respetar el pluralismo de la sociedad de las diversas lenguas, incluyendo las lenguas de signos, en el caso español, la catalana y la española, acorde y conforme con el artículo 27 en el que se expresa, de manera meridianamente clara

en su punto primero que ***Todos tienen el derecho a la educación.***

Por todo ello, no solo creemos que la globalización e internalización de la enseñanza como objetivo primordial dentro del espíritu innovador de la que deben participar todas las universidades, sino que es obligación de éstas a hacerlo extensibles a grupos de la sociedad que no pueden acceder a la información por motivos objetivamente físicos, porque en caso contrario se podría producir una *desvirtualización* de la propia Ley Suprema en sus articulados 20 y 27, no haciendo posible la accesibilidad y la adaptación cuándo y dónde sean precisas, y por tanto la imposibilidad de **hacer inclusiva** la educación conforme a las leyes. Debiéramos por tanto retomar a la afirmación anterior y destacar, siendo coherentes con la propia ley, que ***la tecnología permite desarrollar cursos de calidad contrastada con inscripción masiva de alumnos, a través de la correspondiente adaptación en caso de diversidad funcional, y con herramientas de aprendizaje y evaluación a bajo coste.***

Sin embargo, habría que darle “una vuelta más” y en el caso de la LSE hacer referencia a la ley 27/2007 de 23 *por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas.*

En su preámbulo afirma que:

“Las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas no siempre pueden acceder a la información y a la comunicación con el entorno, bien porque no disponen de intérprete de lengua de signos, caso de las personas sordas y sordociegas que sean usuarias de lengua de signos, bien porque no disponen de los recursos de apoyo necesarios para hacer posible la comunicación a través de la lengua oral.

Efectivamente, en la mayoría de las áreas en las que debe aplicarse esta Ley no se dispone, en muchas ocasiones, de adaptaciones visuales y acústicas que permitan la mejora en la audición y recepción de la información auditiva, o de los medios de apoyo necesarios para la comunicación oral, o de servicio de intérpretes de lengua de signos”

Lo que supone una clara discriminación dado que incumple los artículos 20 y 27 de la CE y vulnera ostensiblemente el derecho de toda persona a recibir educación conforme a su lengua. Además, en su artículo 14 de la CE destaca que no puede haber discriminación por motivos de creencias, raza, religión o cualquier otro motivo. A su vez, el artículo 9.2 determina que serán los poderes públicos los responsables de facilitar las condiciones idóneas para que la libertad y la igualdad de las personas sean reales y efectivas, suprimiendo los problemas de accesibilidad y promoviendo su participación en la vida política, cultural y social. Asimismo, artículo 10 establece la dignidad de la persona como fundamento del orden político y de la paz social. Finalmente, se ordena en el artículo 49 a los poderes públicos que presten la atención que precisen las personas con diversidad funcional y le ofrezca la debida protección de sus derechos.

Todo esto no lleva a incorporar a la afirmación anterior otro añadido que me parece relevante: que *la tecnología permite desarrollar cursos de calidad contrastada **con inscripción masiva de alumnos, a través de la correspondiente adaptación en caso de diversidad funcional, preferiblemente en su lengua, es decir LSE, a través de servicio de interpretación y con herramientas de aprendizaje y evaluación a bajo coste.***

Pero para ello, se hace necesaria e imprescindible la formación del intérprete en LSE, y

de formación de profesionales y docentes de enseñanza de LSE a nivel universitario dado que como señala la INCUAL (Instituto Nacional de Cualificaciones profesionales) la interpretación de la LSE debe pasar de nivel de Formación Profesional, nivel 3, al nivel 4, nivel universitario, de tal suerte que la interpretación y la formación del intérprete debe estar incluida en los planes de estudios universitarios. De hecho, en el Título II, Capítulo I, artículo 16, puntos 2 y 3, de la citada Ley 27/2007, de 23 de octubre, se afirma que:

“2. Con el fin de disponer de profesionales debidamente cualificados para la enseñanza de los medios de apoyo a la comunicación oral, cuando así se requiera, y, en su caso, para el uso previsto en el Capítulo II del Título II, la Administración educativa competente determinará las Titulaciones que, conforme a la normativa existente sobre requisitos para su ejercicio considere oportunas y propiciará su formación inicial.

3. Las Administraciones educativas promoverán Planes y Programas de formación para el profesorado que atiende al alumnado sordo o con discapacidad auditiva y sordociego.”

En dicho artículo se determina de manera objetiva que será la administración la que determinará la formación del profesorado y añade que la administración competente educativa propiciará su formación inicial permanente, que debe ser universitaria, según el catálogo de cualificaciones derivada de la INCUAL.

Ante esta realidad jurídica, no podemos por menos que afirmar que la enseñanza de la lengua de signos es un tema que entiendo sobrepasa lo meramente académico para convertirse en un necesidad con un marcado valor social que hay que tener muy en cuen-

ta a la hora de abarcar la implantación de los enseñanzas de lengua de signos, tanto en grado como en postgrado tal y como se recoge en el Proyecto No de Ley (PNL) de Andalucía aprobado el 10 de junio de 2016 en el que se destaca primeramente su valor social e interés social de acuerdo con los principios de no discriminación, accesibilidad universal e igualdad de oportunidades, y estudiar la pertinencia de implantar la los estudios de LSE en la Universidad para proporcionar a las personas sordas formación de intérpretes competentes que propicien una accesibilidad de calidad a usuarios de lengua de signos con las mismas oportunidades que los *normoyentes*. En definitiva, en dicho PNL se insta al Consejo de Gobierno de Andalucía a facilitar la implantación del en Grado y Postgrado de estudios en LSE en igualdad de condiciones que el resto de las lenguas orales que se estudian actualmente en la Universidad.

Finalmente , y acorde con la ley de Andalucía 11/2011 de 5 de junio *por la que se regula el uso de la lengua de signos española y los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y con sordoceguera en Andalucía*, entendemos que la accesibilidad en la Universidad debiera ser columna vertebral en educación en valores, que la formación debiera de ser prioritaria y que habría que lamentar que aún no se le esté prestando suficiente atención dado el predominio histórico de las lenguas orales sobre las signadas. Sí se realizan esfuerzos en Universidades como la de Valladolid (UVA) en el que se cursa en primer Postgrado Oficial en LSE, la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla (UPO) que cuenta con una *Asociación Universitaria para el Estudio de las lenguas de Signos (AUELS)*, además de optativas de LSE e Interpretación en LSE de gran éxito entre su alumnado, o la Universidad Rey Juan Carlos que ha logrado

implantar el Grado de Cultura Sorda y Lengua de Signos partiendo de la *Propuesta básica de formación universitaria de intérpretes de lengua de signos española y guía-intérpretes de personas sordociegas* (véase la cubierta de la publicación) consensuada entre varias entidades tales como el *Centro de Normalización de la Lengua de Signos Española (CNLSE)* o la *Red Interuniversitaria para la Investigación y la Docencia de las Lenguas de Signos o Señas (RIID LLSS)* y la *Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE)* pero aun así creemos necesarios el esfuerzo común de los distintos actores que participan en el proceso. Esperemos que así sea.



Figura 1. Cubierta de la Propuesta básica de formación Universitaria de intérpretes de la Lengua de Signos Española y guías-intérpretes de personas sordociegas <https://bit.ly/2U21a2M>

4. CONCLUSIÓN

En este artículo he intentado poner de manifiesto una necesidad que debe tenerse en cuenta en el ámbito académico: la educación en valores, la sensibilización hacia las personas que de una manera u otra necesitan que, desde la institución universitaria, se les ofrezca la posibilidad de desarrollarse como persona en igualdad, con la autonomía que todos queremos para nosotros mismos, y

nos hemos centrado especialmente en el uso de la Lengua de Signos y el derecho de las personas sordas a usarlo.

Para ello he presentado algunos aspectos relevantes de la DUDH, de obligado cumplimiento, resaltando los articulados que aluden a las personas con diversidad funcional, especialmente referidos a las personas sordas, así como la Ley 27/2007 en la que se reconoce el uso de las lenguas de signos en España; a continuación, nos hemos centrado en algunos conceptos y definiciones sobre innovación universitaria y hemos redefinido y añadido algunos aspectos para que las afirmaciones y definiciones sobre innovación se adaptara a la realidad jurídica expuesta a lo largo del cuerpo del texto y sean más inclusivas; finalmente hemos destacado la necesidad urgente de la formación de intér-

pretes de LSE y docentes en LSE en la Universidad, tal y como marcan las directrices europeas y españolas.

En definitiva, hemos intentado incidir en una afirmación de Ludwig Wittgenstein (1973:193) que me parece necesaria repetir cuantas veces sean necesarias: *El límite de mi lenguaje es el límite de mi mundo*

Hagamos que los límites de las personas que lo necesiten se ensanchen ofreciendo la posibilidad de acceder a su lengua. De eso precisamente trata la educación en valores: ayudar, colaborar, apoyar para posibilitar que nuestro entorno sea cada vez mejor, más solidario, justo, equitativo y sobre todo de que se haga efectivo el derecho de las personas sordas a usar su lengua de signos, si así lo prefieren, tal y como marca la ley..

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2007): *Tiempos líquidos: Vivir una época de incertidumbre*, México: Ensayo Tusquet.
- CNLSE (2015): *Propuesta básica de Formación de Universitaria de Intérpretes de Lengua de Signos y Guías Intérprete de personas Sordociegas*, Madrid: Real Patronato. Disponible en: <https://bit.ly/2U21a2M> Consultado el 20-01-19.
- Cabero, J. (2007): Nuevos escenarios para innovar en educación, en *Actas del I Seminario Internacional iberoamericano de innovación docente de la UPO*, Sevilla: UPO. Disponible en: <https://bit.ly/2X7IK3k> Consultado el 26-02-19.
- Cobos, D et al. :(2018) *IV Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa*, Madrid: Octaedro.
- Constitución Española, aprobada por Las Cortes en sesiones plenarias del Congreso de los Diputados y del Senado celebradas el 31 de octubre de 1978, ratificada por el pueblo español en referéndum de 6 de diciembre de 1978, sancionada por S. M. el Rey ante Las Cortes el 27 de diciembre de 1978, disponible en: <https://bit.ly/1Rm6IMb> Consultado el 23-01-19.
- Declaración Universal de los Derechos del Hombre (2015), disponible en: <https://bit.ly/1TDtaiu> Consultado el 14-05-18.
- Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas (BOE 24/10/2007). Disponible en: <https://bit.ly/2XDGwXP> Consultado el 17-01-2019.
- Ley 11/2011, de 5 de diciembre, por la que se regula el uso de la lengua de signos española y los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con dis-

capacidad auditiva y con sordoceguera en Andalucía (15/12/2011). Disponible en: <https://bit.ly/2xd6ld2> Consultado el 14-01-19.

- Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad. Disponible en: <https://bit.ly/2X6USM6> Consultado el 14-05-18.
- Proposición No de Ley (PNL) relativa a la autorización para la creación del Grado de Interpretación de Lengua de Signos Aprobada por la Comisión de Economía y Conocimiento en sesión celebrada el 18 de mayo de 2016, 10-16/PNLC-000145 (Bopa 16/06/2016). Disponible en: <https://bit.ly/2Nd7NMK> Consultado el 14-01-19.
- Resolución 48/96, de 20 de diciembre de 1993, Organización de las Naciones Unidas. Disponible en: <https://bit.ly/2A9Z45o> Consultado el 22/01/19.
- Salinas, J. (2010): *La innovación educativa y TIC en el ámbito universitario: entornos institucionales, sociales y personales de aprendizaje* en <https://bit.ly/2noVKNv> Consultado el 15-01-19.
- Simons, G (2004): *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital* Disponible en: <https://bit.ly/2FJi7X1> Consultado el 29-03-19.
- Storch, JG. (2007): Construcción jurídica del derecho a una televisión accesible, en *Trans: Revista de Traductología*, 2007 p 115-134. Disponible en <https://bit.ly/2RH42xJ> Consultado el 15-01-19.
- Vázquez et al. (2013): *La Expansión del conocimiento en abierto: los MOOC*, Madrid: Octaedro.
- Wittgenstein L. (1973): *Tractatus logico-philosophicus*, trad. cast. de Enrique Tierno Galván, Madrid: Alianza.

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO COMO BASE DE LAS METODOLOGÍAS INNOVADORAS.

Significant learning in the labor training and orientation module.

Eva Ordóñez Olmedo. Universidad Católica de Ávila, España.

Isabel Mohedano Sánchez. Universidad Católica de Ávila, España.

Contacto: eva.or.ol.23@gmail.es

Fecha recepción: 19/03/2019 - Fecha aceptación: 22/04/2019

RESUMEN

La teoría del aprendizaje significativo es todavía una respuesta válida y actual a los problemas del sistema educativo en un contexto en el que a pesar del uso de metodologías innovadoras, la enseñanza sigue estando dirigida a la superación de distintos test, estimulando así el aprendizaje mecánico en lugar del aprendizaje significativo. A pesar de ser un constructo utilizado por muchos, parece ser entendido por pocos, ya que se ha producido un apropiamiento superficial del mismo, de forma que hoy todo es aprendizaje significativo y todas las metodologías contribuyen al mismo, aun cuando no se conoce la teoría que lo sustenta.

Ante esta situación, este estudio pretende investigar si los docentes del módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL) buscan un aprendizaje significativo en su alumnado, si conocen la teoría que lo sustenta y si utilizan estrategias en el aula que lo propician.

Para ello, se ha establecido un marco teórico construido a partir de una revisión bibliográfica sobre la teoría del aprendizaje significativo en la que se estudia su origen. Para contrastar las hipótesis de partida a la luz del marco teórico se han utilizado cuestionarios dirigidos al profesorado y al alumnado de FOL, que han permitido identificar las estrategias más utilizadas en el aula de FOL y analizar la percepción que los estudiantes tienen de este Módulo. Se ha constatado que los docentes buscan el aprendizaje significativo, pero desconocen la teoría que lo sustenta.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje-significativo, formación-profesional, enseñanza, metodología.

ABSTRACT

The Ausubel's theory of Meaningful Learning is an effective and up-to-date answer to the current situation of the education system, when despite the numerous innovative methodologies, teaching keeps addressed to rote learning instead meaningful learning. It is an expression used by many but misunderstood by most. There has been an artificial appropriation of this concept so that everything is meaningful learning and every methodology contributes to it, even when the theory under the expression is generally unknown.

This is why this study aims to investigate whether the teachers of "Formación y Orientación Laboral" intend a meaningful learning in their classrooms, if they know the theory supporting this concept and if they use strategies that boost it.

For this purpose, a theoretical framework has been defined starting with the origin of the theory. In order to test the initial hypothesis in the light of theoretical framework, we have used questionnaires addressed to both students and teachers. This survey has allowed us to identify the most common strategies in the classrooms of FOL and to analyze the perception of students about this subject. We have confirmed that teachers do aim meaningful learning though unknown the theory under the concept.

KEYWORDS

Meaningful learning/ significant learning, professional training, teaching, methodology.

1. INTRODUCCIÓN

Según Moreira (2017), la teoría del aprendizaje significativo es todavía una respuesta válida y actual a los problemas del sistema educativo en un contexto en el que a pesar del uso de metodologías innovadoras, la enseñanza sigue estando dirigida a la superación de distintos test, estimulando así el aprendizaje mecánico en lugar del aprendizaje significativo.

El llamado informe Delors de la UNESCO, publicado en el año 1994 establece cuatro pilares básicos de la educación del S.XXI: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a aprender. Esto conlleva para cada docente el desafío de contribuir, desde su espacio curricular, a la conformación del perfil profesional del futuro egresado teniendo las competencias que encierran estos pilares (Tumimo, Merariz, Flores y Quinde, 2019).

Estos pilares han sido circunscritos en las legislaciones nacionales, incluyendo la española. La legislación española insta, además desde la aprobación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) referencias al aprendizaje significativo, hasta la actualidad con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Sin embargo, Contreras (2016) afirma que a pesar de que en cualquier discurso pedagógico se mencionan los constructos “aprendizaje significativo”, “cambio conceptual” y “constructivismo”, en la práctica docente hay todavía una fuerte tendencia conductista.

Tanto es así que Ausubel (2000) confirma que se ha producido un apropiamiento superficial del concepto de aprendizaje significativo siendo usado por muchos y entendido por pocos, de forma que todo es aprendizaje significativo y todas las metodologías contribuyen al mismo (Rodríguez, 2004), (Moreira, 2012), (Dávila, 2000).

Dentro del currículo de Ciclos Formativos de Formación Profesional en Grado Medio y Grado Superior, nos encontramos con módulos (conjunto de materias) transversales entre los que se encuentra el de Formación y Orientación Laboral (FOL) que, a pesar de su

utilidad práctica para la inserción laboral del alumnado, es visto por estos como una carga o un trámite más del ciclo formativo que cursan.

1.1. Origen de la teoría del aprendizaje significativo

La teoría del aprendizaje significativo fue propuesta por David Ausubel en 1963 y 1968 y reiterada por el mismo Ausubel en el año 2000. Esta teoría nace en un contexto de auge del constructivismo, como respuesta al conductismo, en el que el activismo y el aprendizaje por descubrimiento tomaban cada vez más fuerza. Ausubel, sin embargo, propone que el aprendizaje significativo puede producirse tanto por recepción como por descubrimiento, siendo de hecho la recepción la forma más frecuente y más eficiente. Esta teoría se caracteriza, además, por ser una teoría psicológica del aprendizaje en el aula (Rodríguez, 2004). De hecho, el nombre del libro en el que Ausubel hace el primer intento de formulación de su teoría de la Asimilación es: *The Psychology of Meaningful Verbal Learning: An Introduction to School Learning* (1963). Él mismo reafirmará en su libro que “*la adquisición y retención de conocimientos se restringe necesariamente a la instrucción formal en escuelas y universidad, donde alumnos y profesores interactúan con ese objetivo*” (Ausubel, 2000, p. 9).

Pozo (1989) considera la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel como una teoría cognitiva de reestructuración con un enfoque organicista del individuo y constructivista, ya que el alumnado genera y construye su aprendizaje. Según este autor, la diferencia esencial entre el asociacionismo y el estructuralismo cognitivo radica en que mientras el primero considera que una totalidad puede descomponerse en sus partes, el segundo parte de la idea de que el todo no es sólo la suma de sus partes sino que éstas conservarían todas las propiedades básicas del total.

Por consiguiente, el enfoque organicista considera al ser como un ente cambiante por naturaleza en contraposición a la visión está-

tica del enfoque mecanicista, en el que los cambios sólo pueden venir del exterior. Así, se distingue el constructivismo estático del constructivismo dinámico, considerado como verdadero constructivismo.

Para este autor, la teoría de Ausubel encaja perfectamente en la teoría inacabada de Vigotsky, constituyendo el mejor apoyo a las muchas ideas que Vigotsky elaboró en lo que sería más un marco general psicológico que una teoría del aprendizaje.

El propio Ausubel (2000) introduce su libro con una buena definición de lo que es el aprendizaje significativo:

El conocimiento es significativo por definición. Es el producto significativo de un proceso psicológico cognitivo (conocer) que supone interacción entre unas ideas lógicamente (culturalmente) significativas, unas ideas de fondo (de anclaje) relevantes en la estructura cognitiva particular del aprendiz (o estructura de su conocimiento) y su actitud mental para aprender significativamente o adquirir y retener los conocimientos. (p.90).

Según la teoría de Ausubel, el aprendizaje significativo supone la interacción entre el conocimiento nuevo y el ya existente, de forma que ambos se modifican. Los conocimientos nuevos adquieren significado y a la vez, la estructura cognitiva del aprendiz se modifica, adquiriendo nuevos significados, más diferenciados y más estables.

Por tanto, la teoría del aprendizaje significativo está basada en la existencia de unos conocimientos previos en la estructura cognitiva del aprendiz, que sirven como ideas ancla para que nuevos conocimientos adquieran significado. Tanto es así que una de las frases más citadas por Ausubel es la que recoge esta idea central de su teoría:

“Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, diría lo siguiente: el factor aislado más importante que influye en el aprendizaje, es aquello que el aprendiz ya sabe. Averígüese esto y enséñese de acuerdo con ello” (Moreira, 2000, p. 9).

Estas ideas aferras son denominados subsensores o subsumidores. Así, la estructura cognitiva del aprendiz estaría formada por subsumidores jerárquicamente organizados e interrelacionados.

Según Ausubel (2000), los tipos de aprendizaje significativo son:

- **Aprendizaje representacional:** es el más básico de los aprendizajes y consiste en la atribución de significado a determinados símbolos. Símbolos arbitrarios significan únicamente lo que representan, sin definirse atributos o regularidades en los mismos. Se da sobre todo en el primer año de vida.
- **Aprendizaje de conceptos:** los conceptos se definen como *“objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos criterios comunes designados por un mismo signo o símbolo”* (Ausubel, 2000, p. 2). Esto es que regularidades en los objetos o eventos (atributos, propiedades, características) son representados por un símbolo, normalmente lingüístico. Este tipo de aprendizaje puede darse por formación de conceptos en los primeros años de vida o por asimilación a medida que la capacidad cognitiva va madurando.
- **Aprendizaje proposicional:** las proposiciones son combinaciones de palabras en una oración que representan conceptos. La tarea consiste en dar significado a las ideas expresadas por dichas proposiciones para lo que será necesario haber dado significado a los conceptos que se combinan para dar lugar a dichas proposiciones. Es decir, para que se dé un aprendizaje proposicional, han de haberse producido primero un aprendizaje representacional y conceptual.

En cualquier caso, el aprendizaje significativo se da cuando se otorga significado a nuevas representaciones, conceptos y proposiciones, por la interacción con representaciones, conceptos y proposiciones existentes y relevantes en la estructura cognitiva del aprendiz o del alumnado.

1.2. Módulo de Formación y Orientación Laboral

Es un conjunto de asignaturas transversales, común a todos los títulos de Grado Medio y Grado Superior. Su currículo educativo incluye: Las oportunidades de aprendizaje, las oportunidades de empleo, la organización del trabajo, las relaciones en la empresa, la legislación laboral básica, así como los derechos y deberes que se derivan de las relaciones laborales, para facilitar el acceso al empleo o la reinserción laboral en igualdad de género y no discriminación de las personas con discapacidad. Este módulo incorporará la formación en la prevención de riesgos laborales, sin perjuicio de su tratamiento transversal en otros módulos profesionales, según lo exija el perfil profesional. (RD 1147/2011).

Compuesto por al menos 90 horas semanales para los títulos LOE o de 65 horas semanales para los títulos LOGSE, que las CC.AA. pueden extender. En los títulos LOGSE se imparte generalmente en el segundo año de ciclo con una duración de 2 horas semanales mientras que en los títulos LOE se imparte en el primer curso del ciclo durante 3 horas semanales. Es un módulo convalidable cuando ya se ha cursado previamente en un ciclo formativo, incluso cuando el ciclo anterior fuera de Grado Medio y el actual de Grado Superior.

Los contenidos del módulo de FOL, son por tanto, extensos y variados, con escasa relación con las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria pero cercanos a la experiencia del discente, que con frecuencia tiene ideas preconcebidas sobre los contenidos de este área que no son correctas y pueden llegar a ser un obstáculo para la adquisición de los contenidos.

2. MATERIAL Y MÉTODO

Para contrastar las hipótesis de partida a la luz del marco teórico sobre la teoría del aprendizaje significativo se utilizará un enfoque mixto y un método descriptivo y correlacional. Se han elaborado sendos cuestionarios dirigidos al profesorado y alumnado. El

cuestionario dirigido al alumnado permite reconstruir el perfil del alumnado de Formación Profesional y analizar la percepción que estos tienen de los procesos de enseñanza-aprendizaje y su motivación con respecto al mismo.

Por otro lado, los cuestionarios dirigidos al profesorado analizan el perfil del profesorado y las estrategias más utilizadas en el aula. Los datos recopilados en los cuestionarios han sido analizados de forma descriptiva y correlacional, utilizando SPSS y Excel.

Las variables básicas que se tienen en cuenta son el sexo, la edad, el tipo de centro, los estudios y los estudios previos. Estas variables se cruzan con las respuestas obtenidas por parte del profesorado (metodologías usadas en el aula, la percepción sobre el alumnado o la propia motivación) y del alumnado (percepción del módulo de FOL, trabajo en el aula, motivación). Los cuestionarios se han elaborado utilizando Google Forms y se han distribuido a centros educativos de toda España donde se imparten Ciclos Formativos, invitando a participar en la investigación. Las direcciones de los centros educativos se han obtenido de las distintas webs de las consejerías de educación de las Comunidades Autónomas. La estratificación de la muestra depende de la tasa de respuesta y sus características.

2.1. Objetivos

Ante esta situación, nos planteamos investigar si los docentes del módulo de Formación y Orientación Laboral buscan un aprendizaje significativo en su alumnado, si conocen la teoría que lo sustenta y si utilizan estrategias en el aula que lo propician.

Las hipótesis a contrastar son las siguientes:

- El alumnado de FOL considera el módulo como teórico y sin importancia.
- Los docentes del módulo de FOL persiguen el aprendizaje significativo de sus alumnos pero desconocen la teoría en la que se fundamenta.

- Las estrategias que el profesorado de FOL utiliza en el aula, en general, no contribuyen al aprendizaje significativo
- Las estrategias utilizadas en el aula por parte de los y las docentes influyen en la percepción que éstos tienen del módulo.

3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En primer lugar, se exponen los resultados alcanzados en esta parte del estudio que pretende conocer qué es lo que está ocurriendo actualmente en las aulas de FOL.

Para ello se han elaborado tres cuestionarios, uno dirigido al alumnado y dos dirigidos al profesorado. El primero de los cuestionarios, dirigido al profesorado, es un cuestionario general con preguntas sobre el perfil del docente, las estrategias que se utilizan en el aula y la percepción que el profesorado tiene sobre el alumnado. El segundo, es un cuestionario específico sobre el aprendizaje significativo en el aula de FOL al que da respuesta tanto profesorado como alumnado. Todos los cuestionarios se han elaborado con Google Forms.

En primer lugar se distribuyó un cuestionario general al profesorado, enviando un correo electrónico a todos los centros educativos de España que imparten ciclos formativos y cuyos correos electrónicos se encontraban publicados en las respectivas páginas web de las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas. La respuesta fue muy positiva, no sólo en número (505 respuestas) sino en los comentarios recibidos sobre el interés que había suscitado el cuestionario; 241 encuestados, además, han solicitado recibir por correo electrónicos los resultados del estudio. Dado el interés promovido, se distribuyó el segundo cuestionario, más específico, a aquellos encuestados que habían dejado su correo electrónico. En este caso se registraron 143 respuestas. Si bien la muestra no es lo suficientemente como habría sido esperado, cabe destacar que el profesorado que ha

contestado a este cuestionario es, por regla general, el más comprometido e innovador en el aula, por lo que los resultados podrían estar sesgados al alza.

Por otro lado, los cuestionarios destinados al alumnado fueron distribuidos a través de las redes sociales sin éxito. Finalmente, se optó por pedir al profesorado encuestado que distribuyera el cuestionario entre su alumnado. De esta manera se han conseguido 246 respuestas de alumnos y alumnas que están cursando FOL en el presente curso académico y/o lo han cursado en años anteriores. Con ello, como se puede observar en la Tabla 1 a pesar de haber explicado el anonimato de la encuesta, nos arriesgamos a que las respuestas del alumnado estén sesgadas positivamente hacia el docente debido a la influencia que ha podido tener el hecho de que el propio profesorado distribuya los cuestionarios.

Tabla 1 Significatividad estadística de los resultados de los cuestionarios. Fuente: elaboración propia.

	Cuestionario 1 Profesorado	Cuestionario 2 Profesorado	Cuestionario 3 - Alumnado
Respuestas	505	143	246
Nivel de confianza	95%	90%	95%
Margen de error	4,1%	6,75%	6,25%

La distribución geográfica de las respuestas ha sido adecuada obteniéndose respuestas por parte del profesorado de todas las Comunidades Autónomas (CC.AA.) de España. En general, se han recibido más respuestas de aquellas CC.AA. con más centros educativos que imparten ciclos formativos, Figura 1.

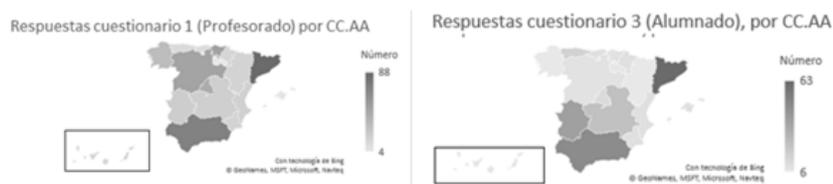


Figura 1. Distribución de las respuestas por CC.AA. Fuente: elaboración propia.

Destacar los casos de Madrid y, sobre todo, la Comunidad Valenciana, de donde se ha obtenido un número bajo de respuestas en relación al tamaño de la población. Por el contrario, las respuestas del País Vasco han sido especialmente numerosas para su población.

3.1. Resultados del módulo de Formación y Orientación Laboral

Según la encuesta realizada, el profesorado de FOL se caracteriza por ser mujer (66,5%), con una edad comprendida entre 40 y 50 años (48,3%) y con una licenciatura o grado en Derecho (32,9%). Imparten sus clases en centros públicos (71,5%), tanto en ciclos de Grado Medio como Superior (70,3%) y además de FOL dan otras materias de la especialidad (60,6%). El 35,5% lleva impartiendo estas asignaturas entre 10 y 20 años y el 70,5% lo ha impartido durante toda su carrera docente.

Cabe destacar que, a pesar de la clara prevalencia de la titulación en Derecho, el profesorado de FOL es muy heterogéneo en cuanto a titulación se refiere. Además, de Derecho, Economía, Empresariales, Administración y Dirección de Empresas, Relaciones Laborales, Ciencias del Trabajo, Psicología o Psicopedagogía, podemos encontrar ingenierías, licenciaturas en Geografía e Historia, en Bellas Artes en Filosofía, Veterinaria o Criminología.

El profesorado de FOL se encuentra a gusto trabajando con el alumnado de Ciclos Formativos (95,0%) e impartiendo este módulo (92,5%), que consideran muy útil (97,4% de acuerdo o muy de acuerdo).

Los docentes se dividen casi a partes iguales para definir las materias como teórica o práctica, con una ligera tendencia a verlo de forma más teórica.

La percepción de los docentes, es que el alumnado está sobre todo interesado en los bloques correspondientes a la "Búsqueda activa de empleo", "Salario y nóminas" y "Legislación laboral" relativa a contrato y condiciones laborales. No obstante, a pesar

de tener un especial interés en estas dos últimas áreas, tienen mayor dificultad en entenderlas.

3.2. Estrategias de enseñanza más utilizadas en el aula de FOL

El 67,1% declara impartir sus clases de un modo interactivo, el 17,2% utiliza sobre todo una metodología expositiva, el 7,1% promueve sobre todo el trabajo autónomo por parte del alumnado y el 8,1% afirma utilizar una combinación de las tres metodologías, según la unidad didáctica que se vaya a trabajar. La edad del profesorado influye sobre todo en el porcentaje de metodología expositiva y de trabajo autónomo, de forma que la primera aumenta con la edad y la segunda disminuye. Así, el trabajo autónomo aumenta hasta el 12,5% entre el profesorado menor de 30 años, donde las clases expositivas se dan sólo en un 6,3%. Por otro lado, las clases expositivas se concentran especialmente entre el profesorado que lleva impartiendo FOL entre 10 y 20 años. Según el estudio, mientras el 71,0% de las mujeres utiliza metodologías interactivas sólo el 60,1% sigue este tipo de metodología. Entre los hombres tiene una mayor prevalencia la metodología expositiva (21,9% comparado al 15,0% de las mujeres). Sin embargo, son los hombres los que más promueven el trabajo autónomo por parte del alumnado (10,1% comparado al 5,7% de las mujeres).

El profesorado, prefiere en general, que el alumnado trabaje en el aula a que lo haga en casa. En el aula, el trabajo se reparte de forma equilibrada entre trabajo individual y trabajo grupal. Sin embargo, cuando el alumnado trabaja en casa, el trabajo suele realizarse de forma individual.

Los instrumentos de evaluación son variados y normalmente se aplican de forma conjunta, de manera que el alumnado es evaluado a través de distintos medios. Así, los medios de evaluación más utilizados son: el examen escrito (93,5%), actividades de clase (85,7%), actitud/comportamiento (76,0%), trabajos individuales (74,1%), trabajos en grupo (68,9%), participación en las actividades

de trabajo. No obstante, el alumnado sí considera útiles las clases de FOL (90,7%).

Cuando se vuelve a pedir al alumnado que seleccione qué palabras utilizaría para describir su percepción, el 70,3% incide en la utilidad, el 48,4% indica que es un módulo interesante y el 38,2% que es importante. El 25,6%, por otra parte, lo percibe como aburrido. Quienes lo consideran como inútil o poco importante sólo representan entre el 4,1% y el 4,5%.

El alumnado percibe las clases de sus profesores menos activas y dinámicas de lo que los profesores perciben sus propias clases. Lo que para el profesor es un uso frecuente para los alumnos puede ser un uso esporádico. Así, chocan las respuestas del profesorado con las del alumnado visualizar Figura 3, especialmente en cuanto a la realización de ejercicios prácticos en el aula (el 93,9% del profesorado considera que se realizan de forma frecuente o muy frecuente comparado al 56,5% del alumnado), visualización de vídeos en el aula o el análisis de noticias de prensa reales. También destaca el caso del uso de ejemplos relacionados con el título, ya que mientras el 89,1% de los docentes consideran que los ejemplos que utilizan están frecuentemente relacionados con el título donde se está impartiendo, este porcentaje baja hasta el 72,8% en la percepción del alumnado. Por otro lado, mientras el sólo el 26,9% del profesorado indica que lee un manual y/o dicta apuntes de forma frecuente o muy frecuente, el 46,3% del alumnado considera que esto se hace con frecuencia. Sólo en este caso y en el uso del portfolio/diario de clase, la percepción sobre la frecuencia con que se utilizan estas estrategias es mayor en el caso del alumnado que en el caso del profesorado.



Figura 3. Estrategias utilizadas en el aula de forma frecuente o muy frecuente, según la percepción del alumnado y el profesorado. Fuente: elaboración propia.

3.4. Aprendizaje significativo en el aula de FOL

Una de la hipótesis de partida de este estudio era que los docentes del módulo de FOL persiguen el aprendizaje significativo de su alumnado pero desconocen la teoría en la que se fundamenta.

El 93,0% del profesorado encuestado afirma tratar de conseguir el aprendizaje significativo de su alumnado y sólo un 6,3% reconoce no saber qué es el aprendizaje significativo. Sin embargo, cuando se pregunta por las condiciones que deben darse para que el aprendizaje sea significativo, nos encontramos con que sólo el 19,6% menciona los conocimientos previos del alumnado como requisito. Esto contrasta con la afirmación ausubeliana de que los conocimientos previos son el elemento aislado que más influye en el aprendizaje significativo.

Se observa cómo el profesorado encuestado identifica frecuentemente este constructo con la utilización de metodologías activas (74,1%) o con contenidos basados en la experiencia e intereses del alumnado (66,4% y 61,5% respectivamente). Por otro lado, el 59,7% considera que el aprendizaje significativo se alcanza cuando el aprendizaje se produce por descubrimiento. La motivación del alumno es considerada como condición necesaria por el 69,2% de docentes. Además,

ninguna de las respuestas incluye la significatividad psicológica del material.

Podemos concluir, por tanto, que ninguna de las respuestas coincide con las condiciones que Ausubel establece como necesarias para que se dé un aprendizaje significativo: predisposición a aprender de manera significativa, existencia de conocimientos previos relevantes y material presentado con una significatividad lógica y psicológica.

Estos datos ratifican nuestra hipótesis de partida y dan soporte a los mitos que Dávila (2000) menciona sobre el aprendizaje significativo, especialmente a aquellos relativos a los contenidos adaptados a los intereses del alumnado y al aprendizaje por descubrimiento.

3.5. Conocimientos previos del alumnado

A pesar de que sólo el 19,6% del profesorado encuestado identifica los conocimientos previos del alumnado como condición necesaria para el aprendizaje significativo, el 52,8% afirma realizar una evaluación inicial de diagnóstico sobre los conocimientos previos del alumnado de forma frecuente o muy frecuente, porcentaje que aumenta hasta el 76,1% si tenemos en cuenta aquellos que realizan este tipo de evaluación de vez en cuando.

El 84,6% de los docentes de FOL que han participado en la encuesta indican tener identificados los conocimientos previos necesarios para cada unidad didáctica. Sin embargo, sólo el 55,2% declara evaluar si el alumnado posee dichos conocimientos al inicio de cada unidad didáctica.

Sólo el 14,9% del profesorado considera que el alumnado de FOL cuenta con los conocimientos previos necesarios. Cuando se diferencia entre el alumnado de Grado Medio y Grado Superior se observan diferencias importantes. Mientras el 17,5% encuentra difícil partir de los conocimientos previos del alumnado de Grado Medio en casi todos los temas, sólo un 3,5% tiene esa misma percepción del alumnado de Grado Superior. Por el contrario, el 57,3% considera que es

fácil partir de los conocimientos previos del alumnado de Grado Superior en casi todos los temas comparado al 30,1% en el caso del alumnado de Grado Medio.

3.6. La motivación del alumnado

Como ya se ha mencionado, la motivación es una de las condiciones que el profesorado de FOL considera necesaria para que se produzca un aprendizaje significativo. Aunque la encuesta no permite obtener conclusiones al respecto, se entrevistó en las respuestas una tendencia a identificar la motivación con los centros de interés del alumnado o su experiencia. Dávila (2000) advierte de que en ocasiones hay una tendencia a identificar motivación con divertirse en el aula o con que al alumnado le gusten los contenidos que se presentan.

Ausubel, sin embargo, habla de la motivación como de una actitud del alumnado para aprender: querer relacionar los nuevos contenidos con los existentes en su estructura cognitiva.

En línea con esta idea de Ausubel, Herrera y otros (2004) afirman que “la motivación representa lo que originariamente determina que la persona inicie una acción (activación), se dirija hacia un objetivo (dirección) y persista en alcanzarlo (mantenimiento).”

Por tanto, si bien, Ausubel no considera la motivación una condición necesaria para que se dé un aprendizaje significativo, sí que defiende que facilita el aprendizaje (Ausubel, 2000).

Para llevar a cabo estrategias de motivación en el aula es necesario conocer al alumnado. Si conocemos sus estilos de aprendizaje, podremos utilizar estrategias que faciliten el aprendizaje de cada uno, de forma que no se sientan frustrados ante situaciones que no les permiten alcanzar los objetivos propuestos. Por otro lado, aspectos personales como los hobbies, las aspiraciones educativas/laborales e incluso sus situaciones familiares, pueden facilitar al docente conseguir una mayor motivación para aprender.

El 94,4% del profesorado de FOL encuestado considera muy importante conocer los estilos de aprendizaje del alumnado, el 99,3% considera muy importante conocer sus aspiraciones educativas/laborales y el 85,3% considera muy importante conocer sus situaciones familiares y el 67,8% considera muy importante conocer sus hobbies.

Sin embargo, los docentes declaran conocer estos aspectos sólo en parte. Las aspiraciones educativas/laborales de casi todo el alumnado son conocidas por el 44,1%, los estilos de aprendizaje sólo por el 25,9%, los hobbies por el 17,5% y las situaciones familiares, por el 13,3%.

3.7 Estrategias que favorecen el aprendizaje significativo

El 56,6% del profesorado encuestado utiliza las lluvias de ideas o *brainstorming* de forma frecuente o muy frecuente para evaluar los conocimientos previos del alumnado. El 18,2% no corrige ni aclara conceptos cuando hay errores en las aportaciones del alumnado, el 11,2% sí que corrige cuando las ideas no son correctas y el 65,7% matiza, aclara, completa o corrige las respuestas pero sin decir que hay errores en las aportaciones. La línea general que se observa en los docentes sería la adecuada para construir los nuevos conceptos sobre ideas previas sólidas y correctas pero sin desmotivar al alumnado.

Las rutinas de pensamiento son desconocidas por un 18,9% de los docentes y utilizadas de forma frecuente o muy frecuente por el 23,8%.

Las analogías son utilizadas por el 41,3% del profesorado encuestado de forma frecuente o muy frecuente, que elabora analogías que propone al alumnado. Sin embargo, sólo en el 19,6% de los casos son los alumnos los que elaboran dichas analogías, que es lo que más favorece el aprendizaje significativo. El 6,99% declara no conocer esta técnica.

Los mapas conceptuales son ampliamente conocidos entre el profesorado. Al igual que ocurre con las analogías, en la mayor parte de los casos es el docente quien los elabora y

presenta al alumnado (52,45%). El alumnado también elabora mapas conceptuales de forma individual (31,47% de los casos) pero sólo el 23,78% propone esta actividad de forma cooperativa al alumnado y sólo el 17,48% construye los mapas conceptuales de manera conjunta con el alumnado de forma frecuente o muy frecuente. Estas dos últimas formas, que son las menos utilizadas en las aulas, son sin embargo las que más favorecen el aprendizaje significativo debido a que se propicia la negociación de significados entre el alumnado y/o con el docente. Del profesorado que realiza mapas conceptuales, el 29,5% lo hace al comienzo de la unidad didáctica, el 27,9% al final de la misma, el 23,3% en algún momento intermedio de la unidad y el 10,9% al comienzo y al final.

En cuanto a la evaluación, se realiza sobre todo de forma continua (68,5%) mientras que el restante 41,5% realiza pruebas puntuales al final de cada unidad didáctica, de cada trimestre o de cada bloque de contenidos. Lo más habitual es que el propio docente evalúe al alumnado (97,9% utiliza esta forma de evaluación de forma frecuente o muy frecuente). Sólo el 23,8% del profesorado utiliza la autoevaluación de forma habitual, con un 55,2% que no utiliza esta forma de evaluación nunca o casi nunca. La coevaluación es incluso menos frecuente en las aulas de FOL, de forma que sólo el 16,1% afirma utilizarla de forma frecuente o muy frecuente y un 62,2% no la utiliza nunca o casi nunca. Por otro lado, el 59,5% de los docentes corrigen dando una nota que no permite la rectificación posterior del alumnado. Destaca que el 30,1% del profesorado sí que lleva a cabo una evaluación formativa que permite al alumnado corregir sus errores para volver a ser evaluado. El resto del profesorado indica que dependiendo de las tareas a realizar la evaluación tiene un peso más formativo o un peso más sumativo y calificativo.

3.8 Resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje

El profesorado de FOL aprecia diferencias sustanciales en la consecución de los resultados esperados por parte del alumnado de Grado Medio y Grado Superior, Figura 4. Mientras el 92.1% considera que muchos de los alumnos y alumnas de Grado Medio los alcanzan, este porcentaje se reduce hasta el 47,6% para el alumnado de Grado Medio.

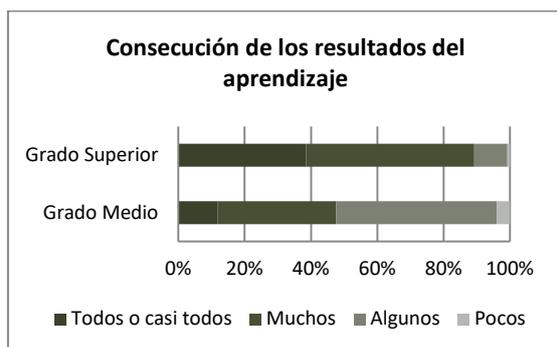


Figura 4. Consecución de los resultados del aprendizaje en Grado Medio y Grado Superior. Fuente: elaboración propia.

Una de las hipótesis que se pretendía contrastar en este estudio era si las estrategias utilizadas por el profesorado de FOL están contribuyendo, en general, al aprendizaje significativo del alumnado.

Aproximadamente la mitad del alumnado encuestado (49,4%) responde que las clases han supuesto un aprendizaje con un cambio en su percepción sobre los temas estudiados. No obstante, un alto porcentaje del alumnado afirma que las clases no han tenido impacto en sus conocimientos, especialmente en cuanto a itinerarios formativo-profesionales (el 41,9% no ha percibido cambio y el 16,7% ha percibido poco cambio), equipos de trabajo y gestión de conflictos (el 41,9% no ha percibido cambio y el 15,9% ha percibido poco cambio), negociación colectiva (el 41,1% no ha percibido cambio y el 12,2% ha percibido poco cambio) y la búsqueda activa de empleo (35,8% no ha percibido cambio y el 17,5% ha percibido poco cambio).

Por otro lado, menos de la mitad de los encuestados que trabajan reconocen que el

módulo de FOL le ayudó en la búsqueda de empleo (41,9%) o a superar el proceso de selección (44,4%). Si bien, un alto porcentaje reconoce que le ha ayudado a entender su contrato (86,4%). Por tanto, podemos concluir que en general, no se está consiguiendo un aprendizaje significativo en el alumnado que conduzca a un cambio en sus estructuras cognitivas y que sea perdurable en el tiempo y transferible a nuevas situaciones.

4. DISCUSIÓN.

A modo de conclusión, destacar que ninguna metodología ni estrategia por sí misma garantiza que el aprendizaje sea significativo sino que la aplicación de los principios que sustentan esta teoría son los que conducen a obtener un aprendizaje significativo. Por tanto, la clave no está en utilizar muchas metodologías, ni que éstas sean más activas o indagatorias, sino en cómo estén orientadas según los principios que propician las condiciones para que se dé un aprendizaje significativo.

Desde este punto de vista, una clase magistral puede conducir a un aprendizaje significativo en el alumnado si ésta se ha programado, implementado y evaluado teniendo en cuenta los principios que Ausubel.

Por otra parte, el estudio realizado demuestra que este módulo es considerado como teórico por el alumnado, si bien sí que se considera importante y útil.

Los docentes del módulo afirman perseguir el aprendizaje significativo en su alumnado pero ninguno ha identificado las condiciones que la teoría de la Asimilación de Ausubel y sus contribuciones posteriores establecen para que el aprendizaje sea significativo. Es más, se ha confirmado que los mitos que Dávila (2000) recogía en uno de sus artículos están todavía presentes en las aulas.

En cuanto a las estrategias que los docentes utilizan en el aula, se observa una variedad importante de estrategias en el aula, no obstante, el uso de éstas no está asociadas a facilitar y propiciar las condiciones necesarias para el aprendizaje significativo. En esta

línea, las estrategias utilizadas en el aula por parte de los docentes influyen en la percepción que éstos tienen del módulo, en cambio, el alumnado que percibe las clases de una forma más interactiva, dinámica y con mayor variedad de estrategias en el aula, tiene una percepción más positiva del mismo.

Independientemente de los resultados obtenidos, se ha de destacar que la situación de la Formación Profesional en España ha mejorado en los últimos años siendo más valorada por el profesorado, el alumnado, las empresas y la sociedad en general. Cada vez son más los estudiantes que estudian Ciclos Formativos porque tendrán más posibilidades de encontrar un trabajo. En la FP tiene gran importancia el módulo de FOL que orienta al alumnado en su objetivo de incorporarse al mercado de trabajo. En este sentido, dada su importancia, debería tener más horas de duración y al que habría que dedicar más recursos. Algunos docentes afirman que no pueden utilizar todas las metodologías que desearían por falta de recursos en el centro: ejemplo, aula sin acceso a nuevas tecnologías cuando otras aulas en el centro sí están bien dotadas.

Un problema que se ha identificado en el estudio es la homologación del Grado Medio y en Grado Superior, cuando el profesorado piensa que el currículo debería ser diferente y adaptado a la capacidad y necesidades de cada grupo de alumnado.

El profesorado, en general, utiliza una variedad de metodologías que permite captar y mantener la atención del alumnado pero no se han analizado los efectos de éstas en el aprendizaje ni se usan ligadas a obtener un aprendizaje significativo, a pesar de ser una expresión ampliamente aceptada en el contexto docente.

El interés suscitado por parte del profesorado en los cuestionarios invita a realizar investigaciones más detalladas en esta línea. Además, sería necesario conseguir una mayor participación y neutralidad por parte del alumnado.

También sería conveniente evaluar en una investigación futura el impacto que las estrategias que se proponen en el estudio tienen en el aprendizaje del alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D. P. (2000). *The Acquisition and Retention of knowledge: a cognitive view*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Dávila, S. (2000). El aprendizaje significativo: esa extraña expresión. *Contexto educativo: revista digital de investigación y nuevas tecnologías*, Nº 9.
- Moreira, M. A. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor.
- Moreira, M. A. (2008). Conceptos de la educación científica: ignorados y subestimados. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, Nº 21, págs. 9-26. Recuperado en 2018, de <https://bit.ly/2ZXlmlb>
- Moreira, M. A. (2010). ¿Por qué conceptos? ¿Por qué aprendizaje significativo? ¿Por qué actividades colaborativas? ¿Por qué mapas conceptuales? *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, Nº 23, págs. 9-23. Recuperado en 2018, de <https://bit.ly/2KFyCai>
- Moreira, M. A. (2011). Meaningful Learning: from the classical to the critical view. *Meaningful Learning Review*, V1(1), pp. 1-15.
- Moreira, M. A. (2012). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, Nº 25, págs. 29-56. Recuperado en 2019, de <https://bit.ly/31TxvcF>
- Moreira, M. A. (2012). Aprendizaje significativo, campos conceptuales y pedagogía de la autonomía: implicaciones para la enseñanza. *Meaningful Learning*, Vol 2(1), pp. 44-65. Recuperado en 2019, de <https://bit.ly/2WsDd1a>

- Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, Vol 11. Núm. 12 e029. doi:<https://doi.org/10.24215/23468866e029>
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Rodríguez, M. L. (2004). La teoría del aprendizaje significativo. *Concept maps: theory, methodology, technology : proceedings of the first International Conference on Concept Mapping*, (págs. Vol. 1, págs. 535-544). Pamplona. Recuperado en 2019, de <https://bit.ly/1NIXk5r>
- Rodríguez, M. L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo una revisión aplicable a la escuela actual. *IN. Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, Vol. 3, Nº. 1, págs. 29-50. Recuperado en 2018, de <https://bit.ly/2ucPuZq>
- Tumimo, M. C., Merariz, E., Flores, E. y Quinde, J. M. (2019). Enfoques y Buenas Prácticas de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 11, 152-168 ISSN: 2386-4303

EDUCAR EN IGUALDAD: PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA ADOLESCENCIA.

Educational equality: prevention of gender violence in adolescence.

Jose Alberto Gallardo López. Universidad de Pablo de Olavide, España.

Pedro Gallardo Vázquez. Universidad de Sevilla, España.

Contacto: jagallop@upo.es

Fecha recepción: 09/02/2018 - Fecha aceptación: 17/10/2018

RESUMEN

El presente artículo plantea el tema de la educación en igualdad y la prevención de la violencia de género en la adolescencia. El objetivo de la investigación es evidenciar el papel crucial que desempeñan las instituciones educativas en la superación de esta problemática generalizada en la sociedad actual, además de recalcar la urgente necesidad de una transformación generacional respecto a la perspectiva de género, impulsada desde el ámbito educativo. La metodología empleada se fundamenta en el análisis de la productividad científica del fenómeno a partir de la revisión de los principales contenidos presentes en publicaciones científicas de impacto, en un periodo comprendido entre 2013 y 2018. Los datos obtenidos permiten realizar una aproximación al estado del fenómeno y su evolución. En este trabajo de investigación se definen los conceptos de sexo, género y violencia de género, se describen las características y los tipos de violencia de género, se muestran diversos aspectos del acoso escolar y del maltrato entre iguales y sus implicaciones, desde una perspectiva de género, y se determinan una serie de medidas educativas que pueden contribuir a mejorar la convivencia en la escuela y prevenir la violencia de género. Entre las principales conclusiones destaca la importancia de los contextos educativos como espacios para la educación y el fomento de valores y actitudes sociales deseables. En este sentido, educar en igualdad es fundamental para prevenir la violencia de género y construir una sociedad más igualitaria.

PALABRAS CLAVE

Coeducación, igualdad de género, prevención educativa, violencia de género.

ABSTRACT

The present article raises the issue of equality education and the prevention of gender violence in adolescence. The objective of the research is to demonstrate the crucial role played by educational institutions in overcoming this generalized problem in today's society, as well as to emphasize the urgent need for a generational transformation with respect to the gender perspective, promoted from the educational field. The methodology used is based on the analysis of the scientific productivity of the phenomenon based on the revision of the main contents present in impact scientific publications, in a period between 2013 and 2018. The data obtained allow an approximation to the state of the phenomenon and its evolution. In this research work, the concepts of sex, gender and gender violence are defined, the characteristics and types of gender violence are described, various aspects of school bullying and peer abuse and their implications are shown, from a gender perspective, and a series of educational measures are determined that can contribute to improving coexistence in school and preventing gender violence. Among the main conclusions highlights the importance of educational contexts as spaces for education and the promotion of values and desirable social attitudes. In this sense, educating in equality is fundamental to prevent gender violence and build a more egalitarian society.

KEYWORDS

Coeducation, gender equality, educational prevention, gender violence.

1. INTRODUCCIÓN

El propósito de este estudio es demostrar y reconocer el papel crucial que pueden y deben desempeñar las instituciones educativas en la superación del sexismo y la violencia de género en nuestra sociedad, abordando la problemática desde una perspectiva de cambio generacional y utilizando la coeducación como el instrumento elemental para vencer estas dificultades.

Sin embargo, llevar a cabo una educación desde la igualdad de género es más complicado de lo que suele atribuirse. No es suficiente con que las escuelas no sean sexistas, sino que es necesario neutralizar influencias que provienen de otros sectores sociales, tratando de eliminar un prototipo ancestral de relación, fundamentado en un sistema patriarcal y androcéntrico de la sociedad que es propenso a reproducirse generacionalmente mediante mecanismos firmemente establecidos.

A pesar de los avances que se han originado en los últimos años en cuestiones de igualdad y prevención de la violencia de género, los estereotipos sexistas tradicionales siguen estando presentes en nuestra cultura y sociedad y se manifiestan en las personas, independientemente de su edad, sexo o condición social.

La violencia de género es un problema social que está presente en la sociedad y afecta a todos los sectores de la población, incluida la población joven o adolescente.

La escuela es el medio ideal para potenciar y desarrollar en los jóvenes y adolescentes valores que favorezcan la convivencia de género y la educación en igualdad, desarrollando programas educativos que contribuyan a eliminar los prejuicios y estereotipos sexistas, prevenir y erradicar la violencia de género y promover la igualdad real y la no discriminación entre mujeres y hombres.

2. DESCRIPCIÓN TEÓRICA.

2.1. Sexo y género.

En primer lugar, debemos tener en cuenta que el sexo hace referencia a los mecanis-

mos biológicos que determinan que una persona sea hombre o mujer. Está anclado en la dimensión biológica y desde la genética se explica por el par 23 de cromosomas (XX para la mujer y XY para el hombre) (Aguirre, 1994).

Por otro lado, Monroy (2003) define el sexo como el conjunto de características biológicas que distinguen a los seres humanos en dos grupos: masculino y femenino. Sánchez (2004), como el conjunto de características genotípicas y fenotípicas presentes en los sistemas, funciones y procesos de los cuerpos humanos. Gorguet (2008), como el conjunto de características anatómicas y fisiológicas que definen al ser humano como hombre o mujer. Por tanto, es algo que se nace con él, es universal y no es sinónimo de sexualidad. Por último, Cabré & Salmón (2013) lo definen como el conjunto de características biológicas que definen lo que es ser mujer y lo que es ser hombre.

Cuando se habla o escribe de sexo, se trata de características físicas, biológicas y corporales diferenciadas con las que nacen hombres y mujeres. Estas características son naturales y esencialmente inmodificables.

Por otra parte, el género hace referencia a las diferencias socialmente construidas entre mujeres y hombres que se fundamentan y justifican en la diferencia biológica y sexual y que dan lugar a roles, espacios y estatus diferenciados para mujeres y hombres (Salvo del Canto & Infante, 2010).

Para Ruiz (2010), "el género es la construcción social basada en el sexo y responde a las características atribuidas a las mujeres y hombres, a las relaciones que se establecen entre ellos y al sistema social que las comprende" (p.15).

Siguiendo a Aguirre (1994), entendemos por género el conjunto de rasgos y características social y culturalmente considerado apropiados para la mujer y el hombre.

Otra definición de género es la que aporta la organización no gubernamental Amnistía Internacional (2004), que lo entiende como el "conjunto de conductas aprendidas, mol-

deadas por las expectativas que surgen de la idea de que ciertas cualidades, conductas, características, necesidades y funciones son “naturales” y deseables en el hombre, mientras que otras lo son en la mujer” (p.53).

Tres son las corrientes teóricas que han tratado de explicar el origen del género (García-Leiva, 2005): la sociobiológica, el constructivismo social y la psicodinámica. La primera plantea un origen biológico y trata de explicar el comportamiento de género en base a las diferentes estrategias adoptadas por hombres y mujeres, a lo largo de la evolución, para garantizar el éxito reproductivo de la especie.

La segunda corriente busca los orígenes de la diferencia de género en el ámbito sociocultural. De acuerdo con este planteamiento el género es una construcción del lenguaje, la historia y la cultura concreta en un tiempo y un lugar específico. Por tanto, dentro de un mismo contexto cultural pueden coexistir diferentes construcciones de género.

Y, la tercera, propone que la génesis del género reside en el proceso de identificación primaria. Mientras la niña tiene su objeto de deseo en el padre y se identifica con la madre, el niño tiene su objeto de deseo en la madre y se identifica con el padre.

La sociobiológica y el constructivismo social son las dos líneas teóricas predominantes en la explicación del origen del género. El constructivismo social es uno de los modelos más referenciados por los teóricos y teóricas feministas, aunque la sociobiología resurge con fuerza en los últimos años.

2.2. Concepto, características y tipos de violencia de género

Hablar sobre violencia de género se supone confuso desde el punto de vista terminológico ya que, aunque en un primer momento pudiera suponerse que se refiere tanto a mujeres como a hombres, es un término análogo a violencia contra las mujeres. Esta violencia de género se define a partir de un conjunto de agresiones a las mujeres por el solo “hecho de ser mujeres, lo que descansa

en presupuestos patriarcales de entender la sociedad, los géneros y los roles asociados a ellos; incluidos el poder” (Oller, 2014, p.563).

En este sentido, la violencia ejercida hacia las mujeres posee diferentes expresiones y diversos niveles de alcance y afectación. Se trata de una situación que está presente, de manera habitual, en muchos ámbitos cotidianos de la vida social, como puede ser en el domicilio, en el trabajo, en las calles y en zonas de reunión públicas, entre otros. Esta situación social es una realidad que no entiende de territorios ni de culturas, siendo presente en un gran número de países de todo el mundo (Soto, González & Elías, 2003).

A pesar de esto, esta realidad convive con la Declaración de Naciones Unidas sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, proclamada en diciembre de 1993 por la Asamblea General, que afirma que la Violencia contra la mujer por razón de género es una violación de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales. Concretamente, en su artículo 2 señala que la violencia contra la mujer incluye la violencia que se produzca en la familia, la violencia perpetrada en la comunidad y la violencia perpetrada o tolerada por el Estado (Naciones Unidas, 1993).

La definición más aceptada de violencia de género es la que aparece en el Anexo II del Primer informe de la IV Conferencia Mundial sobre las mujeres celebrada en Beijing (Pekín) en 1995: “todo acto de violencia sexista que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psíquico” (Naciones Unidas, 1995, p.51).

En este marco conceptual se define la violencia como “la coacción física o psíquica ejercida sobre una persona para viciar su voluntad y obligarla a ejecutar un acto determinado” (Expósito, 2011, p.20).

En resumen, según Save the Children (2006), la violencia de género está basada en una desigualdad entre hombre y mujer procedente de un código patriarcal, es utilizada como un mecanismo de control y castigo sobre la mujer; se trata de una manifesta-

ción de violencia de una alta invisibilidad social, crea sentimiento de culpa en quien la padece y suele establecer una relación en la que tanto agresor como víctima quedan aferrados.

La violencia de género es la que ejercen los hombres sobre las mujeres por el solo hecho de ser mujer. Es la violencia más extendida en la humanidad.

Siguiendo a García & Pineda (2010) podemos clasificar la violencia de género atendiendo a dos criterios principales: el ámbito donde se produce la violencia y las diferentes manifestaciones de la violencia de género en la pareja.

Tabla 1. Clasificación de la violencia de género en función del ámbito donde se produce. Fuente: Elaborada a partir de García & Pineda (2010), pp.7-9.

Criterio	Definición	
De la pareja y/o expareja	Violencia física, psicológica, sexual o económica ejercida contra una mujer y perpetrada por el hombre que es, o ha sido, el cónyuge o por la persona que tiene, o ha tenido, relaciones similares de afectividad	
Familiar	Violencia física, sexual, psicológica o económica ejercida contra las mujeres y las menores de edad en el seno de la familia y perpetrada por miembros de la propia familia, en el marco de las relaciones afectivas y los vínculos del entorno familiar	
Laboral	Violencia física, sexual o psicológica que puede producirse en el centro de trabajo y durante la jornada laboral, o fuera del centro de trabajo y del horario laboral si tiene relación con el trabajo, y que puede adoptar dos tipologías: acoso en razón de sexo y acoso sexual	
Ámbito donde se produce la violencia	Social o comunitario	Comprende las siguientes manifestaciones: agresiones sexuales, acoso sexual, tráfico y explotación sexual de mujeres y niñas, mutilación genital femenina o riesgo de padecerla, matrimonios forzados, violencia derivada de conflictos armados y la violencia contra los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres
	Contra los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres	Incluye cualquier actuación que restrinja a las mujeres el libre ejercicio de su derecho a la salud sexual y reproductiva y, por tanto, que afecte a su libertad para disfrutar de una vida sexual satisfactoria y sin riesgos para su salud, así como de ejercer libremente su derecho a la maternidad
	Derivada de los conflictos armados	Incluye todas las formas de violencia contra las mujeres que se producen en estas situaciones, como por ejemplo el asesinato, la violación, la esclavitud sexual, el embarazo forzado, la esterilización forzada, la infección intencionada de enfermedades, la tortura o los abusos sexuales

Tabla 2. Clasificación de la violencia de género en función del tipo de manifestación de la violencia en pareja.

Fuente: Elaborado a partir de García & Pineda (2010), pp.7-9.

Criterio	Definición	
Violencia económica	Comprende la privación intencionada y no justificada de recursos para el bienestar físico o psicológico de la mujer y la limitación en la disposición de los recursos propios o compartidos en el ámbito familiar o de pareja	
Violencia física	Comprende cualquier acto u omisión de fuerza contra el cuerpo de una mujer, con el resultado o el riesgo de producirle una lesión física o un daño	
Manifestación de la violencia en pareja	Violencia psicológica	Comprende toda conducta u omisión intencional que produzca en una mujer una desvalorización o un sufrimiento, por medio de amenazas, humillaciones, vejaciones, exigencia de obediencia o sumisión, coerción verbal, insultos, aislamiento o cualquier otra limitación de su ámbito de libertad
	Violencia sexual y abusos sexuales	Comprende cualquier acto de naturaleza sexual no consentido por las mujeres, incluida la exhibición, la observación y la imposición, por medio de violencia, intimidación, prevalencia o manipulación emocional, de relaciones sexuales, con independencia de que la persona agresora pueda tener con la mujer o la menor una relación conyugal, de pareja, afectiva o de parentesco

2.3. La violencia en la vida escolar desde una perspectiva de género

La mayoría de los estudios llevados a cabo en los últimos años sobre la violencia entre escolares se han enfocado desde una perspectiva descriptiva, buscando sobre todo conocer la incidencia del problema en sus distintas manifestaciones, y prestando muy poca atención a las condiciones que lo provocan, más allá del perfil de las personas que intervienen como agresores o como víctimas.

Algunas veces las relaciones entre compañeros y compañeras de clase pueden resultar conflictivas. Esto sucede, por ejemplo, cuando se dan situaciones de acoso, violencia o maltrato entre iguales en el contexto escolar.

El maltrato tiene tantos efectos negativos, que tanto los padres y madres como los/as docentes deben intentar prevenirlo e intervenir para que desaparezca de las escuelas.

En este sentido, el término maltrato hace referencia a las agresiones físicas o psicológicas dirigidas reiteradamente a una persona que no puede defenderse por sí misma. Lo que caracteriza esencialmente a este

tipo de agresión es la desventaja en la que se encuentra la víctima y la desigual distribución de poder de los actores. Cuando este tipo de relación abusiva se da entre compañeros o compañeras, adopta unas características especiales al imponer una relación de dominio y sumisión entre personas que comparten un estatus de igualdad (Del Barrio, Der Meulen & Barrios, 2002).

Existen distintos tipos de maltrato entre los que se encuentran el maltrato físico, el verbal y la exclusión social. En este sentido, estas manifestaciones del maltrato se dan cuando se ejerce violencia de género.

Siguiendo a Arisó & Mérida (2010), podemos decir que la violencia de género se fundamenta en las relaciones asimétricas de poder, que se ejercen con el fin último de continuar reproduciendo relaciones sociales de desigualdad entre hombres y mujeres. Por tanto, y de acuerdo con Donoso, Rubio & Vilà (2018), las mujeres, en distintos niveles, son privadas de sus derechos y oprimidas de forma predeterminada. Esto provoca la configuración de una sociedad desigual, donde la violencia se legitima en un sistema patriarcal.

Durante el desarrollo de la vida escolar, encontramos situaciones de violencia, desde una perspectiva de género. Debemos ser conscientes de que la escuela se convierte en un microcosmos de la sociedad, un espacio donde se aprende y se convive y que tiene una gran influencia como agente socializador (Castro, 2017). En este sentido, las experiencias de convivencia y las relaciones interpersonales que se promuevan y desarrollen en la escuela, así como los comportamientos, valores y actitudes de los estudiantes y de los todos los agentes educativos implicados, definirán las formas de actuar que tendrán los ciudadanos y ciudadanas en sociedad. Por tanto, es una cuestión a abordar “imprescindible para lograr asegurar unos cimientos sociales, una base, sobre la que comenzar a construir una sociedad equitativa, crítica y democrática” (Curieses, 2017, p. 75).

El tratamiento de la perspectiva de género, desde la escuela, es fundamental para prevenir y sensibilizar sobre la violencia de género. Para ello, es importante reconocer los factores que nos permitan explorar situaciones de violencia entre iguales, entendidos como factores de riesgo, y los denominados factores protectores, que serían los que reducen la posibilidad de que se manifieste un conflicto (Krug, 2003).

A nivel nacional e internacional, se recogen diversos estudios sobre la violencia de género y su tratamiento desde instancias educativas. En este sentido podemos citar el trabajo de Estrada, Conde & Campos (2016), centrado en realizar un análisis crítico de los estereotipos que dañan las relaciones entre iguales y los problemas que genera el cyberbullying, o estudios como los de Vázquez, Hurtado & Baños (2018), sobre la violencia de género 2.0, y Navarro-Pérez, Carbonell & Oliver (2019), que evalúan la efectividad de una intervención utilizando un juego de aplicación móvil destinada a reducir el sexismo en adolescentes.

2.4. Medidas para la prevención de la violencia de género en la escuela

Para afrontar la problemática de la violencia de género, la escuela debe incorporar una pedagogía coeducadora como eje transversal y motor de su praxis. Si queremos lograr una adecuada prevención de la violencia de género, la educación debe ser entendida como agente de transformación social que eduque en igualdad y en la diversidad.

En la actualidad, se concibe la coeducación como un proceso intencionado y consciente, como un “modelo de intervención educativa que tiene por objeto el desarrollo integral de las personas, sin coartar las capacidades de cada cuál, independientemente de su sexo” (Ferreiro, 2017, p.136). Si bien es cierto que se trata de una responsabilidad compartida por la familia, la escuela y los poderes públicos.

La coeducación parte de un impulso político para transformar una sociedad reconocida como desigual y excluyente, en términos de género. El compromiso con un modelo social que termine con la jerarquización en las relaciones de género y garantice la libertad e individualidad es hoy una realidad (Sánchez & Iglesias, 2017).

Investigaciones recientes como la de Park (2018), en la que se estudia el efecto de la coeducación en el rendimiento académico en una escuela de educación secundaria en Corea del Sur, o la de autores como Valdivia-

Moral; Molero; Díaz-Suarez; Cofre & Zagalaz-Sánchez (2018) que analizan metodologías basadas en la coeducación en el área de educación física, ponen de manifiesto la importancia y actualidad de la coeducación como importante medida para la prevención de la violencia de género desde la escuela. Por otro lado, encontramos estudios como los de Rayna (2015), que profundiza en los verdaderos actores de la coeducación, y Pahlke, Hyde & Mertz (2013), que cuestiona los cimientos de la educación diferenciada por sexos y su relación con un mejor rendimiento académico.

Estamos de acuerdo con Ruíz (2017) en que los centros educativos son un espacio ideal para la sensibilización y la educación para la prevención en la violencia de género, especialmente en la etapa de la adolescencia. Por tanto, “es necesario cambiar actitudes mediante coeducación, la educación en igualdad de derechos y la reeducación a las personas adultas” (Castro, 2017, p. 60).

La principal medida para la prevención de la violencia de género es la coeducación, pero partiendo desde el diseño adecuado del currículo educativo, apoyado directamente por una organización del centro, trabajando desde proyectos transversales y con una perspectiva sistémica de la problemática. Creemos firmemente que contenidos como educación para la ciudadanía y los derechos humanos, y educación ética-cívica deben estar totalmente integrados. Además, es fundamental una adecuada y constante formación docente y la cooperación coordinada entre la familia y la escuela.

En este sentido, si queremos coeducar, debemos hacerlo desde la igualdad, reconociendo las potencialidades e individualidades de los estudiantes, independientemente de su sexo. “Se trata de buscar el desarrollo integral de la persona al margen de los estereotipos y roles en función del sexo, y de rechazar cualquier forma de discriminación y de violencia contra las mujeres” (Morlana, 2017, p. 277). Al coeducar, estamos promoviendo la autorealización y el desarrollo integral de las personas, desde la libertad de

elección y rechazando en todo momento la sumisión, pasividad y cualquier manifestación de violencia.

Los docentes, han de ser conscientes de que los estudiantes aprenden en las aulas conocimientos teóricos, pero también valores y ética, formas de relacionarse, a resolver conflictos, desarrollan el pensamiento crítico y reflexivo. En definitiva, aprenden a ser personas íntegras y a convivir en la realidad social que les ha tocado vivir, y la educación es la mayor herramienta para lograr construir una sociedad tolerante, diversa y respetuosa con todos y cada uno de sus miembros en igualdad de condiciones (Tomé, 2017).

3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La metodología empleada se fundamenta en el análisis bibliográfico de la productividad científica del fenómeno de la violencia de género y su tratamiento desde el ámbito educativo. El estudio se ha llevado a cabo a partir de la revisión de los principales contenidos presentes en publicaciones científicas de impacto, en un periodo comprendido entre 2013 y 2018.

Se llevó a cabo la búsqueda, recolección y cuantificación de los documentos que respondían al fenómeno estudiado. En este sentido, se analizaron un total de 324 documentos: 270 artículos de revistas científicas, 34 libros y 20 informes. La identificación de los trabajos se llevó a cabo a través de la base de datos SCOPUS y del portal de búsqueda de recursos bibliográficos Dialnet, utilizando palabras clave como coeducación, igualdad de género, prevención educativa y violencia de género, además de sus homólogos en inglés.

4. CONCLUSIONES

Tras la revisión y análisis teórico referente a la educación en igualdad como prevención de la violencia de género, podemos afirmar que la sexualidad no es sinónimo de sexo, sino que comprende un proceso amplio, en el que se integran dimensiones biológicas, psicológicas y sociales.

Sexo y género son dos conceptos con significados propios y diferentes. El término sexo se refiere a diferencias determinadas biológicamente. Género se refiere al conjunto de las características sociales y culturales de lo femenino y lo masculino.

La violencia de género es un tipo de violencia que se produce como consecuencia de la relación desigual entre mujeres y hombres, que considera como inferior a la mujer, y la existencia de la "cultura de la violencia" como medio para resolver conflictos. Hemos podido comprobar como la violencia que se ejerce hacia las mujeres puede expresarse de diferentes formas y con distintos niveles de alcance y afectación

La intervención socioeducativa es la clave para trabajar desde las escuelas, dado la gran influencia que tiene la educación como agente socializador. En este sentido, educar en igualdad es fundamental para prevenir la violencia de género y construir una sociedad más igualitaria. Las instituciones educativas tienen un papel primordial en el desarrollo

de valores y actitudes para la superación del sexismo y la violencia de género en nuestra sociedad. Además, la coeducación es un instrumento muy útil para vencer las dificultades sobre las desigualdades sociales de género y prevenir las manifestaciones violentas.

La adolescencia es una etapa del desarrollo personal y social de los estudiantes muy importante, dada sus características específicas. Aunque es necesario educar en igualdad desde edades tempranas, la educación en la diversidad, igualdad y respeto al otro, aceptando sus diferencias y aprendiendo a convivir con ellas, se torna imprescindible en los adolescentes.

Entre las principales medidas de prevención de la violencia de género, desde los contextos educativos, cabe destacar la pedagogía de la coeducación tratada de manera transversal y sistémica, implicando a todos los agentes educativos, formando al profesorado de manera permanente y trabajando con un enfoque colaborador con las familias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, A. (Ed.) (1994). *Psicología de la adolescencia*. Barcelona: Marcombo.
- Amnistía Internacional (2004). *Está en nuestras manos: no más violencia contra las mujeres*. Madrid: Centro de Lenguas de Amnistía Internacional.
- Arisó, O. & Mérida, R. (2010). *Los géneros de la violencia Una reflexión queer sobre la violencia de género*. Barcelona: Egales.
- Cabré, M; & Salmón, F. (2013). *Sexo y género en medicina: una introducción a los estudios de las mujeres y de género en ciencias de la salud*. Cantabria: Universidad de Cantabria.
- Castro, L. (2017). Violencia de género en la adolescencia: ¿cómo podemos prevenir? *Unirevista.es*, (2), 54-65.
- Curieses, P. (2017). Por una Escuela Inclusiva. Las Fronteras del Género. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6 (2), 63-79. doi: <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.004>
- Del Barrio, C; Der Meulen, K; & Barrios, A. (2002). Otro tipo de maltrato: el abuso de poder entre escolares. *Bienestar y Protección Infantil*, 1 (3), 37-69.
- Donoso Vázquez, T; Rubio Hurtado, M. J. & Vilà Baños, R. (2018). La adolescencia ante la violencia de género 2.0: Concepciones, conductas y experiencias. *Educación XX1*, 21 (1), 109-134, doi: 10.5944/educXX1.15972
- Estrada, O; Conde, G. & Campos, I. (2016). Gender, violence and (cyber) bullying discourse in junior high level education. *Opción*, 32 (Special Issue 13), 954-978.
- Ferreira, L. (2017). (Co)Educación afectivo-emocional y sexual, para despatriarcalizar la escuela y caminar hacia la igualdad. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2 (1), 134-165. doi: <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1771>

- Krug, E. (2003). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Washington: Asociación Panamericana para la Salud.
- Expósito, F. (2011). Violencia de género. La asimetría social entre mujeres y hombres favorece la violencia de género. Es necesario abordar la verdadera causa del problema: su naturaleza ideológica. *Mente y Cerebro*, (48), 20-25.
- García-Leiva, P. (2005). Identidad de género: Modelos explicativos. *Escritos de Psicología*, (7), 71-81.
- García, M.ª L; & Pineda, M. (2010). *Violencia de género*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Gorguet, I. C. (2008). *Comportamiento sexual humano*. Santiago de Cuba: Editorial Oriente.
- Monroy, A. (2003). *Nuestros niños y el sexo. Cómo explicárselos*. México: Pax México.
- Morlana, G. (2017). Educación en igualdad de género para prevenir la violencia machista. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (12), 267-286.
- Naciones Unidas (1993). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer. Resolución de la Asamblea General 48/104 del 20 de diciembre de 1993*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Naciones Unidas (1995). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Beijing, 4 a 15 de septiembre de 1995*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Navarro-Pérez, J; Carbonell, Á. & Oliver, A. (2019). The Effectiveness of a Psychoeducational App to Reduce Sexist Attitudes Among Adolescents. *Revista de Psicodidáctica*, 24 (1), 9-16.
- Oller, M. (2014). Análisis teórico del concepto de violencia de género en el imaginario ecuatoriano. En J. C. Suárez, J. C., R. Lacalle y J. M. Pérez (Eds.). *II Conferencia Internacional sobre género y comunicación: libro de actas: 2 congreso: celebrado del 1 al 3 de abril de 2014, Sevilla*. Madrid: Dykinson, 563-570.
- Park, S. (2018). Coeducation, academic performance, and subject choice: evidence from quasi-random classroom assignments. *Education Economics*, 26 (6), 574-592.
- Pahlke, E; Hyde, J. & Mertz, J. (2013). The effects of single-sex compared with coeducational schooling on mathematics and science achievement: Data from Korea. *Journal of Educational Psychology*, 105 (2), 444-452.
- Rayna, S. (2015). La coéducation en question: Tous acteurs?. *Spirale*, 73 (1), 119-126.
- Ruíz, C. (2017). Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2 (1), 166-191. doi: <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2063>
- Ruiz, M.ª T. (2010). *Sesgos de género en la atención sanitaria*. Granada: Escuela Andaluza de Salud Pública.
- Salvo del Canto, P; & Infante, M. (2010). *Siete claves para el 2015: Mujeres: Derecho a tener Derechos*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos para América Latina.
- Sánchez, A. M.ª (2004). *La ciencia y el sexo*. México: Dirección General de Divulgación de la Ciencia. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Save the Children (2006). *Atención a niños y niñas víctimas de la violencia de género en Andalucía*. Sevilla: Save the Children.
- Sánchez, A; & Iglesias, A. (2017). Coeducación: feminismo en acción. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2 (1), 1-6. doi: <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865>
- Soto, C; González, M; & Elías, M. (2003). *Encuesta nacional sobre violencia doméstica e intrafamiliar*. Asunción: Centro de Documentación y Estudios (CDE).

- Tomé, A. (2017). Estrategias para elaborar proyectos educativos en las escuelas. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2 (1), 89-116. doi: <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1979>
- Valdivia-Moral, P; Molero, D; Díaz-Suarez, A; Cofre, C. & Zagalaz-Sánchez, M^a. L. (2018). Coeducational methodology used by physical education teachers and students' perception of it. *Sustainability (Switzerland)* 10 (7), 2312.
- Vázquez, T; Hurtado, M^a.J. & Baños, R. (2018). Adolescence and gender violence 2.0: Concepts, behavior and experiences. *Educación XX1*, 21 (1), 109-134.

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA Y EVOLUCIÓN DEL TÉRMINO RESILIENCIA

Bibliographical review and evolution of the term resilience.

Jose Ramón Fernández. Universidad Internacional de La Rioja, España.

Fátima Llamas Salguero. Universidad de Extremadura, España.

Mónica Gutiérrez Ortega. Universidad Internacional de La Rioja., España.

Contacto: oserfd@educastur.org

Fecha recepción: 07/01/2019 - Fecha aceptación: 04/05/2019

RESUMEN

Esta revisión teórica sobre el término resiliencia, persigue tres objetivos: revisar la literatura existente, sintetizar la tasa de frecuencia de los estudios sobre el tema en los últimos diez años y categorizar los resultados para facilitar su difusión en futuros estudios. La metodología utilizada ha sido descriptiva – interpretativa y de revisión. Se han analizado un total de 77 artículos, publicados en 25 revistas con impacto en la comunidad científica, que suponen una muestra intencional media para conocer el estado de la cuestión. Las publicaciones sobre el término se inician discretamente en 2008 y, desde entonces, la tendencia es creciente en los últimos años. Destacan los valores de los años 2014 y 2015. Por número de publicaciones, con nueve y cinco publicaciones respectivamente, las revistas: “Anales de Psicología” e “International Journal of Psychological Research”, suponen un 28,56 % del peso específico del total de revistas analizadas.

PALABRAS CLAVE

Resiliencia, frecuencia de estudios, frecuencia temporal, estudio descriptivo.

ABSTRACT

This theoretical review about the term resilience pursues three objectives: to review the existing literature about it, to synthesize the frequency rate of studies on this topic in the last ten years and finally, to categorize those results to facilitate their diffusion in future studies. A methodology of revision, descriptive and interpretive has been used in order to get those results. A total of 77 articles, published in 25 journals with an impact on the scientific community, have been analyzed, which represent an intentional average sample to know about the current situation of the issue. Publications about the term started discreetly in 2008 and since then there is a growing tendency in recent years. The data of the years 2014 and 2015 stand out. By the amount of publications, with nine and five publications respectively, journals: "Annals of Psychology" and "International Journal of Psychological Research", account for 28.56% of the specific part of the total of journals analyzed.

KEYWORDS

Resilience, frequency of studies, temporal frequency, descriptive study.

1. INTRODUCCIÓN

Con el surgimiento de la psicología positiva, los conceptos asociados al bienestar psico-social del ser humano están encontrando un momento álgido en la investigación científica (Giménez, 2005). En este sentido, y con relativa facilidad, sería posible considerar las circunstancias o condiciones de un individuo desde un punto de vista más o menos positivo o negativo, reparando en el, tantas veces usado, ejemplo del vaso medio lleno o medio vacío.

Seligman (2006b) define el pesimismo como un estilo de pensamiento que se caracteriza por la explicación que la persona hace de la adversidad y su tendencia a creer que los acontecimientos dolorosos o desagradables durarán mucho más, subestimando casi por completo su capacidad para cambiar algo, y atribuyéndose, a sí mismos y a sus defectos, las causas por las cuales fallaron. Además, González y Valdez (2012) indican que puede entenderse como la propensión de juzgar y poder ver todo lo que rodea al ser humano en su aspecto más desfavorable. Una forma de pensamiento que, en palabras de Muñoz y Sotelo (2005), lleva a la indefensión y a la desesperanza. Ante esta ausencia de esperanza el filósofo e historiador estadounidense Mumford (1951: 30), escribió: “sin comida el hombre puede sobrevivir escasamente treinta días; sin agua poco menos de tres días; sin aire difícilmente más de tres minutos; pero sin esperanza podría destruirse a sí mismo en un tiempo aún más corto”.

Por el contrario, y siguiendo el planteamiento anterior, el estilo optimista explica la adversidad como transitoria y externa a la persona. Este planteamiento permite sentir que el cambio es posible y hace que la persona esté dispuesta a levantarse nuevamente, a continuar esforzándose y a buscar alternativa para mantenerse en pie frente a la adversidad. Este último estilo de pensamiento es el que parece estar presente en aquellas personas que han pasado por situaciones difíciles y han salido reforzadas. El análisis de estos casos ha llevado a los expertos a definir el concepto de resiliencia y a hablar de

personas resilientes (González y Valdez, 2012).

Hacer el esfuerzo por recomponer tu vida después de perder a un ser querido, reconstruir un hogar después de haber sufrido una catástrofe, buscar un empleo después de haber sido despedido de tu empresa, o simplemente volver a buscar pareja después de una ruptura sentimental, son algunas de las magnitudes atribuidas a este concepto. En sintonía, y tratando de buscar una definición del término, autores como Luthans (2002), Reivich y Shatté (2002), Windle, Bennert y Noyes (2011) o Gutiérrez y Romero (2014), entienden la resiliencia como una capacidad psicológica positiva para recuperarse de la adversidad, la incertidumbre y el conflicto, el fracaso o incluso el cambio positivo, el progreso y el incremento de responsabilidad.

Pero ser resiliente no quiere decir que no se experimente dolor o dificultad, ser resiliente supone que, a pesar de la tristeza y la angustia, a pesar del dolor y el trauma, uno puede reconstruir su vida, volver a levantarse y caminar. La resiliencia permite que un individuo no sólo sobreviva, sino que potencialmente se beneficie de un ajuste positivo al cambio (Masten y Reed, 2002). Esto les permite desafiar las suposiciones personales y construir una mayor resistencia a través de la adaptación positiva, les permite ir más allá de lo normal y moverse hacia una desviación positiva (Cameron, 2008). El elemento central de esta definición es entender que la resiliencia es ser capaz de adaptarse positivamente a un cambio y/o adversidad. Ser resiliente es comprender que la única forma de mantenerse recto es ser flexible.

La persona resiliente irá dotada de más herramientas que sus competidores, pues podrá aceptar la realidad tal y como es y se sabrá capaz de mejorar, podrá identificar las causas de sus problemas y controlar sus emociones e impulsos, tendrá un optimismo realista, y podrá confiar en su propia competencia y capacidad (Franco, 2010; Quiceno, Vinaccia y Remor, 2011; Pagnini, Bomba, Guenzani, Banfi, Castelnuovo y Molinari, 2011).

1.1. Propósito de la revisión

En un afán de abarcar y profundizar en la comprensión del término, se plantea una investigación basada en la revisión bibliográfica del término “resiliencia”. La búsqueda y la sistematización analítica de la literatura teórica y empírica en la materia se centrará en aquellas publicaciones que, en los últimos 10 años, han tenido mayor relevancia para la comunidad científica. Posteriormente se tratará de categorizar para encontrar un hilo conductor que lleve a formular unas conclusiones fundamentadas y justificadas.

2. METODOLOGÍA

La revisión se ha estructurado en base a la sistematización de artículos encontrados en la base de datos SCOPUS, realizando las búsquedas con la palabra clave resiliencia y limitando la búsqueda a los artículos publicados en los últimos 10 años (2007 – 2017), por considerar que este rango cubre un periodo significativo, actualizado y actual de las investigaciones publicadas sobre el término en lenguaje español.

Se obtuvieron 77 artículos potencialmente relevantes que fueron sometidos a un proceso de depuración en el que se utilizaron como criterios de inclusión: la existencia de datos y pruebas empíricas, el índice de relevancia y la relación con el ámbito educativo.

Tras la revisión cualitativa a texto completo de las 77 investigaciones seleccionadas se seleccionaron 46 estudios nacionales e internacionales que cumplían los criterios de inclusión. A dicha muestra se añadió manualmente 3 artículos, referenciados en varios artículos, por ser relevantes para la investigación y por cumplir con los criterios de inclusión.

Una vez obtenida la muestra final se comienza por el desarrollo de análisis descriptivos y comparativos, y tras esto, se

elaboran unas tablas sintéticas que recogen y exponen los datos obtenidos para facilitar su manejo y entendimiento.

En la tabla 1 se recogen los descriptivos asociados al nombre del estudio, el tamaño e información de la muestra y la localización del estudio y definiciones operativas. En la tabla 2 se recoge el nombre del estudio, la definición aportada y su autoría.

Una vez procesados los datos, se elabora una tabla (Tabla 3) y un gráfico de frecuencias por años (Gráfico 1), revistas revisadas y temáticas asociadas al término de creatividad. A continuación, se presentan los resultados, las conclusiones y la discusión.

2.1. Estudios analizados

Del total de las investigaciones analizadas destacan las publicaciones realizadas en Europa, siendo el 62,5% del total. Le siguen en porcentaje las publicaciones realizadas en LATAM con el 37,5% y en África con un 2%.

La mayoría de los estudios analizados pertenecen a revistas del ámbito educativo y psicológico. El resto, un 22,5%, se distribuye

Nombre del estudio	Tamaño de la muestra	Información muestra	País del estudio
González, Valdez y Zavala (2008).	200	Adolescentes de entre 14 y 18 años y alumnos de los niveles de secundaria y preparatoria.	México, LATAM.
Rodrigo, Camacho, Máiquez, Byrne y Benito (2009).	418	Casos de menores y sus familias.	España, Europa.
Palomar y Gómez (2010).	217	Voluntarios de entre 18 y 25 años.	México, LATAM.
Franco (2010).	42	Profesores de educación secundaria de diversos centros públicos de enseñanza.	España, Europa.
Villalta (2010).	437	Alumnos de Educación Media.	Chile, LATAM.
Quiceno, Vinaccia y Remor (2011).	26 / 50	Primer estudio: 26 mujeres con diagnóstico de artritis reumatoide. Segundo estudio: 50 pacientes con diagnóstico de artritis reumatoide.	Colombia, LATAM.
González, Nieto y Valdez (2011).	60	Participantes de entre 8 y 17.	México, LATAM.
Vinaccia y Quiceno (2011).	40	Personas con diagnóstico de insuficiencia renal crónica sometidos a hemodiálisis en el Instituto Clínica del Riñón de Medellín de Fresenius Medical Care.	Colombia, LATAM.
Restrepo, Vinaccia y Quiceno (2011).	36	Adolescentes de 10 a 12 años escolarizados en un colegio público.	Colombia, LATAM.
Pagnini, Guenzani, Bomba, Banfi, Castelnovo y Molinari (2011).	25	Sujetos afectados por ELA del Centro Clínico NEMO.	Italia, Europa.
Ruiz, De la Vega, Poveda, Rosado y Serpa (2012).	110	Jugadores de fútbol formativo dentro de la estructura de un club de fútbol profesional.	España, Europa.
Vinaccia, Quiceno y Remor (2012).	121	Personas escogidas mediante muestreo no aleatorio de sujetos disponibles en el Hospital General de Medellín.	Colombia, LATAM.
Gaxiola, González y Contreras (2012).	96	Alumnos de la preparatoria de Hermosillo.	México, LATAM.
Serrano, Notorio, Bartolomé, Solera y Vizcaino (2012).	300	Personas de 60 a 75 años.	España, Europa.
Ríos, Carrillo y Sabuco (2012).	218	Estudiantes de enfermería que asistieron a un seminario práctico-clínico sobre soporte vital básico.	España, Europa.

uniformemente entre el campo de la medicina, la enfermería y la psicología del deporte.

Tabla 1 – Estudios analizados en la revisión. Información sobre la muestra.

2.2 Definiciones Operativas

Tras analizar las definiciones operativas del término y, como se puede ver en la tabla 2, se aprecia un acuerdo en la definición del constructo, aunque son muchos los elementos que matizan y dan cuerpo a esta definición. La propuesta de Luthar (2003 y 2006), cinco veces utilizada, es la más aceptada por los autores de la muestra. En ella, se considera la resiliencia como la adaptación positiva a circunstancias de significativa adversidad como las desgracias y las situaciones trágicas de la vida. Masten (1999, 2001 y 2007) presenta la definición seleccionada en tres investigaciones, está alineado con Luthar y define el término como la adaptación positiva frente a los riesgos o adversidades, una capacidad psicológica para recuperarse de los conflictos, adversidad, incertidumbre y fracaso. A esta forma de entender el constructo se suman veintidós de las definiciones analizadas.

Sin disentir de esta línea, pero matizando los recursos y herramientas que configuran la habilidad del ser humano para superar situaciones adversas y estresantes, se suman las definiciones de Reivich y Shatté (2002), Schiera (2005), González, Nieto y Valdez (2011), Serrano et al. (2012), Cabanyes (2010), Crespo, Fernández y Soberón (2014) y Connor y Davidson (2003). También en sintonía con lo anterior Luthans (2002), Cortés (2010), Saavedra (2003) y Windle, Bennert y Noyes (2011), remarcan el dinamismo y la adaptabilidad del constructo. Vanistendael (1996), Rodríguez, Guzmán y Yela (2012), Fletcher y Sarkar (2012), Hosseini y Besharar (2010) y Gutiérrez y Romero (2014), acotan el término y lo relacionan, en el mismo orden, con el éxito, la creatividad, el éxito deportivo y la personalidad positiva.

Se han excluido de este análisis las investigaciones de Vinaccia y Quiceno (2011), Roque y Acle (2013), Gómez, Del Rey, Romera y Ortega (2015) y Sánchez, Méndez y Garber (2016), ya que el estudio no afronta directamente una definición del concepto, aunque, en todo momento, el término es tratado en dichas publicaciones, como un mecanismo de ayuda a la hora de superar las adversidades que se puedan encontrar en la vida, ya sean éstas consecuencias del estrés diario, crisis vitales y/o catástrofes naturales.

Tabla 2 – Definiciones de resiliencia

Nombre del estudio	Autor definición	Definición operativa
González, Valdez y Zavala (2008).	Vanistendael (1996).	La capacidad de tener éxito de modo aceptable para la sociedad a pesar de sufrir estrés o una adversidad con riesgo de sufrir efectos negativos.
Rodrigo, Camacho, Máiquez, Byrne y Benito (2009).	Luthar (2006) y Luthar, Cicchetti y Becker (2000).	Proceso dinámico de carácter evolutivo que implica una adaptación del individuo sustancialmente mejor que la que cabría esperar dadas las circunstancias adversas.
Palomar y Gómez (2010).	Reivich y Shatté (2002).	La resiliencia implica la posesión de múltiples habilidades en varios grados que ayudan a los individuos a afrontar los problemas y las adversidades saliendo favorecidos de ellas.
Franco (2010).	Bonanno (2004) y Vera (2004).	La capacidad del ser humano de resistir el suceso estresante y rehacerse del mismo, de tal modo que la persona logra mantener su equilibrio personal a pesar del hecho adverso que ha acontecido en su vida.
Villalta (2010).	Grotberg (1995), Kotliarenco (2000) y Saavedra (2003).	La capacidad universal de los seres humanos para abordar la adversidad.
Quiceno, Vinaccia y Remor (2011).	Zautra, Hall y Murray (2008).	La capacidad de las personas para mantener la salud y el bienestar psicológico en un ambiente dinámico y desafiante.
González, Nieto y Valdez (2011).	González, Nieto y Valdez (2011).	El resultado de la combinación y/o interacción entre los atributos del individuo (internos) y su ambiente familiar, social y cultural (externos) que lo posibilitan a superar el riesgo y la adversidad de forma constructiva.
Restrepo, Vinaccia y Quiceno (2011).	Rutter (1986, 1993 y 2006).	La resiliencia no era la animada negación de las difíciles experiencias de la vida, dolores y cicatrices. Es la habilidad para seguir adelante a pesar de ello.
Pagnini, Bomba, Guenzani, Banfi, Castelnuovo y Molinari (2011).	Friborg et al. (2006).	La capacidad que tienen los individuos de superar traumas, de contrastar la adversidad no sólo resistiendo sino proyectando positivamente el futuro.
Ruiz, De la Vega, Poveda, Rosado y Serpa (2012).	Schiera (2005).	Un factor observado en ciertos individuos, que les permite afrontar, resistir y superar la adversidad con más recursos y mejores resultados que la mayoría de las personas.
Vinaccia, Quiceno y Remor (2012).	Rew, Taylor-Seehafer, Thomas y Yockey (2001).	La capacidad de una persona de ser inmune y adaptarse al estrés, lo cual le permite desarrollarse como individuo, a pesar de experiencias de vida infelices.
Gaxiola, González y Contreras (2012).	Grotberg (2006).	Una capacidad del ser humano para enfrentarse a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas y ser fortalecido.
Serrano, Garrido, Notorio, Bartolomé, Solera y Vizcaino (2012).	Masten (2007).	La resiliencia es la capacidad que tienen los sistemas personales de afrontar o recuperarse con éxito de las situaciones adversas; se asocia a crecimiento positivo y a superación de los desafíos.

3. RESULTADOS

Los resultados de este estudio, que pueden consultarse de forma gráfica en la tabla 3 y en el gráfico 1, muestran las investigaciones que sobre la resiliencia se están haciendo en los últimos años y que cuentan con un elevado valor científico.

La distribución de investigaciones en revistas se distribuye a lo largo de estos años por un buen número de revistas de muy distintos ámbitos: educación, psicología, psiquiatría, sociología, antropología, empresa, medicina, entre otros. La distribución por sectores es bastante homogénea, aunque destacan el educativo y psicológico o psiquiátrico.

Destacan por número de publicaciones, con nueve y cinco publicaciones respectivamente, las revistas: *Anales de Psicología* e *International Journal of Psychological Research*. Estas dos revistas suponen un 28,56 % del peso específico del total de revistas analizadas.

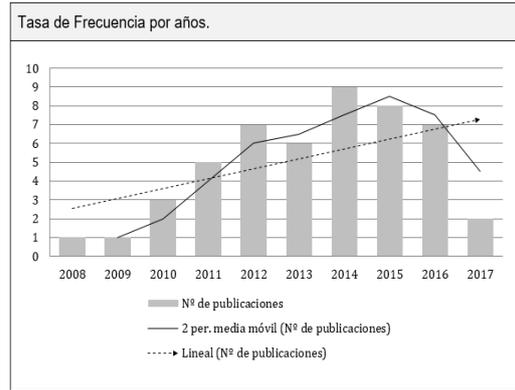


Gráfico 1, la tendencia es creciente en los últimos años. Destacan los valores de 2014 y 2015, y también la tendencia del 2017, ya que solo se han contado los cuatro primeros meses del año.

Tabla 3. Tasa de frecuencias por revistas

Tasa de frecuencia por revistas			
Publicación	Estudios	f	%
A <i>Anales de Psicología</i>	Vinaccia, Quiceno y Remor (2012). Martín, Cabrera y Rodrigo (2013). Gutiérrez y Romero (2014). Azanza, Domínguez, Moriano y Molero (2014). Crespo y Fernández (2015). Navarro y Bueno (2015). Moret, Fernández, Civera, Navarro y Alcover (2015). Gómez, Del Rey, Romera y Ortega (2015). Sánchez, Méndez y Garber (2016).	9	18,36
B <i>Cuadernos de Psicología del Deporte</i>	Tutte y Reche (2016).	1	2,04
C <i>Enfermería Global</i>	Muñoz, Martínez, Lázaro, Carranza y Martínez (2017).	1	2,04
D <i>Enseñanza e investigación en Psicología</i>	González, Valdez y Zavala (2008).	1	2,04
E <i>Estudios Pedagógicos</i>	Veloso, Cuadra, Antezana, Avendaño y Fuentes (2013). Morales y González (2014).	2	4,08
F <i>EURE</i>	González (2013).	1	2,04
G <i>Infancia y aprendizaje</i>	Sandín y Sánchez (2015).	1	2,04
H <i>Interdisciplinaria</i>	Palomar y Gómez (2010).	1	2,04
I <i>International Journal of Psychological Research</i>	Serrano, Garrido, Notorio, Bartolomé, Solera y Vizcaino (2012). Ríos, Carrillo y Sabuco (2012). Rodríguez, Guzmán y Yela (2012). González y Artuch (2014). Magnano, Graparo y Paolillo (2016).	5	10,2
J <i>Psicología Conductual</i>	Crespo, Fernández y Soberón (2014).	1	2,04
K <i>Psicooncología</i>	González, Nieto y Valdez (2011). Guil, Zayas, Gil, Guerrero, González y Mestre (2016).	2	4,08
L <i>Psicothema</i>	Rodrigo, Camacho, Máiquez, Byrne y Benito (2009). Manzano y Ayala (2013). Urra, Escorial y Martínez (2014).	3	6,12
M <i>Retos</i>	Castro, Chacón, Zurita y Espejo (2016). Chacón, Castro, Espejo y Zurita (2016).	2	4,08
N <i>Revista Argentina de Clínica Psicológica</i>	Vinaccia y Quiceno (2011). Pagnini, Bomba, Guenzani, Banfi, Castelnuovo y Molinari (2011).	2	4,08
N <i>Revista Complutense de Educación</i>	Franco (2010).	1	2,04
O <i>Revista de Pedagogía</i>	Villalta (2010).	1	2,04
P <i>Revista de Psicología del Deporte</i>	Ruiz, De la Vega, Poveda, Rosado y Serpa (2012).	1	2,04

Tras analizar las frecuencias en los artículos revisados se ha encontrado una tendencia al alza en los últimos años. Se inicia discretamente en 2008 y desde entonces, tal como se puede ver en la progresión lineal del grá-

Gráfico 1. Tasa de Frecuencias por años

4. CONCLUSIONES

A lo largo de la presente investigación el acuerdo ha sido unánime y, aunque la resiliencia es un fenómeno ampliamente observado (Vera, Carbelo y Vecina, 2006), parece existir un acuerdo al considerarla como una variante protectora a la hora de afrontar o recuperarse de un hecho dramático o adverso. En este punto coinciden las investigaciones de Luthar (2003 y 2006) y Masten (1999, 2001 y 2007), quienes consideran la resiliencia como la adaptación positiva a circunstancias de significativa adversidad como las desgracias y las situaciones trágicas de la vida, constructo al que se suman gran parte de las investigaciones analizadas.

En la línea Huntington (2003) define la resiliencia como “la capacidad potencial y reparadora del ser humano de salir herido, pero fortalecido de una experiencia traumática” (p.117), Grotberg (2002) la define como “la capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y salir fortalecido o transformado por experiencias de adversidad” o Werner (1989) como la “adaptación exitosa después de la exposición a acontecimientos vitales estresantes”. En definitiva, la resiliencia es la capacidad de una persona o grupo para seguir proyectán-

dose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas, a veces, graves.

La resiliencia se muestra claramente relacionada con una actitud optimista y esperanzadora frente a la vida, ante el futuro (Gutiérrez-Ortega, 2011).

Este artículo ha realizado una revisión de la literatura sobre la resiliencia para identificar sus dimensiones de producción, transferencia, almacenamiento y uso mediante una distribución doble de frecuencias: revistas y años. El análisis de esta literatura ha comprendido desde el año 2008 hasta el 2017. Los resultados muestran una tendencia creciente en las investigaciones de resiliencia desde el año 2008, y especialmente desde el

año 2010. Entre las revistas con mayor número de publicaciones se encuentran las revistas de Psicología y Educación con investigaciones enfocadas y asociadas al crecimiento personal, las emociones y la personalidad. Es algo propio de este contenido que no se estudie de forma aislada la gran mayoría de las veces, si no que se presenta asociado a otro contenido o variable con la que interactúa en mayor o menor medida.

El ámbito de la revisión está centrado principalmente en España, aunque también recoge cinco publicaciones de ámbito internacional, publicadas en: *Anales de Psicología, Infancia y aprendizaje, Psicothema* e *International Journal of Psychological Research*.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azanza, G., Domínguez, A. J., Moriano, J. A. y Molero, F. J. (2014). Capital psicológico positivo. Validación del cuestionario PCQ en España. *Anales de Psicología, 30* (1), 294 – 301.
- Cameron, K.S. (2008). Paradox in Positive Organizational Change. *The Journal of Applied Behavioral Science, 44* (1), 7 – 24.
- Connor, K. y Davidson, J. (2003). Development of a new resilience scale: (CD-RISC). *Depression and Anxiety, 18*, 76 – 82.
- Cortés J.E. (2010). La resiliencia: una mirada desde la enfermería. *Cienc Enferm, 16* (3), 27 – 32.
- Crespo, M. y Fernández Lansac, V. (2015). Resiliencia en cuidadores familiares de personas mayores dependientes. *Anales de Psicología, 31* (1), 19 – 27.
- Fletcher, D. y Sarkar, M. (2012). A Grounded Theory of Psychological Resilience in Olympic Champions. *Psychology of Sport and Exercise, 13*, 669 – 678.
- Giménez Hernández, M. (2005). Optimismo y pesimismo. Variables asociadas en el contexto escolar. *Pulso, 28*, 9 – 23.
- González Arratia, N. I., Valdez Medina, J. L. y Zavala Borja, Y. C. (2008). Resiliencia en adolescentes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología, 13* (1), 41 – 52.
- Grotberg, E. H. (2002). Nuevas tendencias en resiliencia. En Melillo, A, Suarez Ojeda, E. *Resiliencia. Buenos Aires: Paidós*.
- Gutiérrez, M. y Romero, I. (2014). Resiliencia, bienestar subjetivo y actitudes de los adolescentes hacia el consumo de drogas en Angola. *Anales de Psicología, 30* (2), 608 – 619.
- Gutiérrez-Ortega, M. (2011). Evaluación de la inclusión en servicios para personas con discapacidad. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Hosseini, S. A. y Besharat, M. A. (2010). Relation of resilience whit sport achievement and mental health in a sample of athletes. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 5*, 633 – 638.
- Huntington S. (2003). Resiliencia: un nuevo enfoque de la terapéutica. En Schust, J. P., Contreras, M., Bersten, M., Carrapa, P. y Parral, J. *Redes, vínculos y subjetividad, 115 – 124, Buenos Aires*.

- Luthans, F. (2002a). Positive organizational behavior. *Academy of Management Executive*, 16 (1), 57 – 72.
- Luthar S.S. (2003). Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities. *New York: Cambridge Univ. Press*.
- Magnano, P., Graparo, G. y Paolillo, A. (2016). Resilience and Emotional Intelligence: which role in achievement motivation. *International Journal of Psychological Research*, 9 (1), 9 – 20.
- Manzano García, G. y Ayala Calvo, J. C. (2013). Psychometric properties of Connor-Davidson Resilience Scale in a Spanish sample of entrepreneurs. *Psicothema*, 25 (2), 245 – 251.
- Martín, J. C., Cabrera, E., León, J. y Rodrigo, M. J. (2013). La Escala de Competencia y Resiliencia Parental para madres y padres en contexto de riesgo psicosocial. *Anales de Psicología*, 29 (3), 886 – 896.
- Masten, A.S. y Reed, M.G.J. (2002). Resilience in development. In C.R. Snyder y S. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*, 74–88.
- Morales, M. y González, A. (2014). Resiliencia-Autoestima-Bienestar psicológico y Capacidad intelectual de estudiantes de cuarto medio de buen rendimiento de liceos vulnerables. *Estudios Pedagógicos*, 11 (1), 215 – 228.
- Morelato, G. S. (2014). Evaluación de factores de resiliencia en condiciones de vulnerabilidad familiar. *Universitas Psychologica*, 13 (4), 15 – 30.
- Moret Tatay, C., Fernández Muñoz, J. J., Civera Mollá, C., Navarro Pardo, E. y Alcover de la Hera, C. M. (2015). BRCS in an elderly Spanish sample. *Anales de Psicología*, 31 (3), 1030 – 1034.
- Muñoz Garrido, V. (2017). La resiliencia: una intervención educativa en pedagogía hospitalaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9 (1), 79 - 89.
- Navarro, A. B. y Bueno, B. (2015). Afrontamiento de problemas de salud en personas muy mayores. *Anales de Psicología*, 31 (3), 1008 – 1017.
- Pagnini, F., Bomba, G., Guenzani, D., Banfi, P., Castelnuovo, G. y Molinari, E. (2011). Hacer frente a la esclerosis lateral amiotrófica: la capacidad de resiliencia. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 10 (3), 213 – 219.
- Palomar Lever, J. y Gómez Valdez, N. E. (2010). Desarrollo de una escala de medición de la resiliencia con mexicanos. *Interdisciplinaria – Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 27 (1), 7 – 22.
- Quiceno, J. M., Vinaccia, S. y Remor, E. (2011). Programa de Potenciación de la Resiliencia para pacientes con artritis reumatoide. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 16 (1), 27 – 47.
- Reche García, C., Tutte Vallarino, V. y Ortín Montero, F. J. (2014). Resiliencia, Optimismo y Burnout en Judokas de Competición Uruguayos. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9 (2), 271 – 286.
- Rodrigo López, M. J., Camacho Rosales, J., Máiquez Chávez, M., Byrne, S. y Benito Cruz, J. M. (2009). Factores que influyen en el pronóstico de recuperación de las familias en riesgo psicosocial: el papel de la resiliencia del menor. *Psicothema*, 21 (1), 90 – 96.
- Roque Hernández, M. P. y Acle Tomasín, G. (2013). Resiliencia materna, funcionamiento familiar y discapacidad intelectual de los hijos en un contexto marginado. *Universitas Psychologica*, 12 (3), 811 – 820.
- Sánchez Hernández, O., Méndez Carrillo, F. X. y Garber, J. (2016). Promoting resilience in children. *Anales de Psicología*, 32 (3), 741 – 748.
- Sandín Esteban, M. P. y Sánchez Martí, A. (2015). Resiliencia y éxito escolar en jóvenes inmigrantes. *Infancia y aprendizaje*, 38 (1), 192 – 211.

- Schiera, A. (2005). Uso y abuso del concepto de resiliencia. *Revista de Investigación en Psicología*, 8 (2), 129 – 135.
- Seligman, M. (2006). *Aprenda optimismo. Debolsillo. México.*
- Tavares, J. (2001). A resiliência na sociedade emergente. Em Tavares J. (Org.) *Resiliência e Educação, São Paulo: Cortez*, 43 – 75.
- Tutte, V. y Reche García, C. (2016). Burnout, resiliencia y optimismo en el hockey sobre hierba. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16 (3), 73 – 78.
- Vanistendael, S (1996). La résilience ou le réalisme de l'espérance: blessé mais pas vaincu. *Ginebra: Bureau International Catholique de l'Enfance*.
- Villalta Páucar, M. A. (2010). Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. *Revista de Pedagogía*, 31 (88), 159 – 188.
- Villalta Paucar, M. A. y Saavedra Guajardo, E. (2012). Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables. *Universitas Psychologica*, 11 (1), 67 – 78.

MÚSICA Y EMOCIONES: PAUTAS PARA SU INCLUSIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE INFANTIL Y PRIMARIA.

Music and emotions: guidelines for inclusion in initial teacher training for children and primary school teachers.

Carol Gillanders. Universidad de Santiago de Compostela, España.

Manuel Tizon Díaz. Universidad Internacional de la Rioja, España.

Jose Agustín Candisano Mera, Universidad de Santiago de Compostela, España.

Contacto: carol.gillanders@usc.es

Fecha recepción: 15/07/2018 - Fecha aceptación: 09/04/2019

RESUMEN

Los efectos de la música en el ser humano han sido objeto de estudio desde las civilizaciones antiguas. El presente artículo ofrece un breve recorrido a través de la historia de la música con el fin de resaltar algunos aspectos significativos de la relación música-emociones. Para los griegos influía en la moral y en la organización política de la sociedad y, en cambio, para los romanos era una actividad reservada a los esclavos. En la Edad Media se resaltó la influencia de la música tanto para el bien como para el mal. A partir de la Reforma se producen situaciones contrastante entre el mundo católico y el protestante. En el Barroco y en el Clasicismo existió una íntima unión entre el discurso musical y la retórica. Ya en el Romanticismo lo pictórico tomó relevancia y se popularizaron algunos tipos de educación musical. En este período las emociones y los sentimientos fueron el centro de la expresión. Por último, en el siglo XX se incluye todo tipo de expresión emocional desde las más tranquilas hasta las más extremas. En el siguiente apartado del artículo se presentan algunas de las variables del lenguaje musical a tener en cuenta por su influencia en la emoción percibida. También incluimos las variables presentadas por los investigadores a la hora del estudio de las percepciones (respuesta del tronco encefálico, evaluación condicionante, imágenes visuales, memoria episódica, contagio emocional, edad, sexo y enculturación, entre otras). Por último, se describen actividades de audiciones activas y sonorizaciones que podrían llevarse a cabo en diferentes contextos y que contribuyen a la comprensión y adecuada gestión emocional.

PALABRAS CLAVE

Música, emociones, educación, historia de la música

ABSTRACT

Peoples' reactions to music have been subject of study since the ancient civilizations. The present article offers a brief summary of music history with the aim of highlighting some of the relevant aspects of the relationship Music-Emotions. For the Greeks, Music influenced moral and societies' political organization whilst, instead, for the Romans it was an activity that had to be carried out by slaves. During the Middle Ages the influence of Music was seen both for good and for evil. As from the Reform, we find contrasting situations between the Catholic and Protestant worlds. During the Baroque and Classicism periods there existed a union between the musical discourse and the rhetoric. Romanticism highlighted pictorial aspects and some ways of music education became popular. During this period emotions and sentiments were the centre of expression. Lastly, during the XXth Century all types of emotional expression were included, from the most peaceful to the most extreme. In the following section, some variables of musical language are described due to their influence in perceived emotions. We also include other variables accounted for by researchers such as the brain stem reflex, evaluative conditioning, visual imagery, emotional contagion, episodic memory, age, gender and enculturation, amongst others. Finally, some activities that could be undertaken in different contexts such as active music listening and putting sound or music to stories are describe because they can contribute to the comprehension and adequate emotional management.

KEYWORDS

Music, emotions, education, music history.

1. INTRODUCCIÓN

Si visionamos la película *Psicosis* de Alfred Hitchcock, podemos observar que una buena parte de los efectos que produce la escena de la ducha se deben a la música que la acompaña. En la sociedad en la que vivimos las imágenes tienen un gran poder sobre nosotros (Flores, 2011) pero, como bien saben los especialistas en la materia, hay ciertas relaciones entre los elementos de la música que son tremendamente poderosas para producir determinados efectos y reacciones en los oyentes (Meyer, 1956; Rosen, 2010).

No todos respondemos a un estímulo musical de la misma forma, dado que nuestra propia biografía, vivencias e identidad sonora juegan un papel fundamental en nuestras reacciones a la música que escuchamos. Así lo expresa Drösser (2012) al afirmar que “La música «por sí sola» no provoca sentimientos intensos; siempre hace referencia a la situación cultural y biográfica del oyente” (p.163). Por este motivo, la afirmación de que la música es un lenguaje universal sólo es cierta parcialmente, ya que las reacciones que provoca están en relación a la cultura en la que están inmersos los individuos que la oyen (Kopiez, 2006). Sin embargo, hay ciertos parámetros que modulan la emoción percibida y pueden inducir o permitir que los oyentes reconozcan, por lo general, las mismas emociones (Juslin y Västjäll, 2008). En otras palabras, podemos encontrar cierta universalidad en un colectivo específico en cuanto a las respuestas emocionales se refiere.

En la actualidad es posible estudiar los cambios químicos que se producen en el cuerpo humano al escuchar música. Diferentes investigaciones han permitido conocer que al escuchar música que nos gusta liberamos hormonas (endorfinas, dopamina y oxitocina) relacionadas con sensaciones placenteras y de bienestar (Huron, 2011; Jauset, 2008; McCarthy Draper, 2002).

Desde la segunda mitad de la década de los noventa se ha desarrollado un creciente interés por la educación emocional de las

personas (Bisquerra, 2002). De acuerdo con Mayer y Salovey (2014)

La inteligencia emocional implica la habilidad para percibir y valorar con exactitud la emoción; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando éstos facilitan el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual. (p.32).

Sin embargo, “los estudios sobre música y emoción, así como el análisis de la dimensión emocional han estado prácticamente ausentes de la educación” (Bisquerra, 2017, p. 43). Como señalan Campayo Muñoz y Cabedo Mas (2016), a través de experiencias musicales podrían desarrollarse las competencias emocionales. A tal fin, incluimos a continuación un breve recorrido de la relación música-emociones y algunos ejemplos de intervención que podrían llevarse a cabo con alumnado del Grado de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria a fin de contribuir a su comprensión de las relaciones existentes entre música y emoción.

2. REVISIÓN TEÓRICA

2.1. Breve recorrido histórico

Los ritos que marcan la vida de las personas son acompañados con música adecuada al contexto desde la época prehistórica (Crandall, 2003). En la Antigüedad, los filósofos griegos hablaban, entre otros temas, de “los efectos de la música sobre el alma y el cuerpo (la doctrina del carácter)” (Rowell, 1999, p.47). A la música se le atribuían propiedades que actúan sobre el hombre tanto para bien como para mal, de efecto inmediato o a largo plazo. El desarrollo del carácter moral de los individuos (‘ethos’) era uno de los objetivos primordiales de la educación griega y dado los efectos de la música sobre el estado espiritual de las personas, se le asignó a ésta un lugar preponderante en la educación. Para Aristóteles, los modos griegos (la organización interválica de las escalas) y los ritmos podían afectar al individuo cambiando sus estados de ánimo (Alaminos,

2014). En esta línea, encontramos que la música sobrepasa el aspecto emocional para penetrar en un aspecto moral, de ahí que Platón incluyera la música como un elemento necesario en la educación de los ciudadanos (West, 1994).

En relación a lo anterior, aunque la música fuera considerada un elemento fundamental en el desarrollo de los ciudadanos, varios acontecimientos hacia finales del siglo IV a.C. provocaron que dejara de ocupar un lugar en la educación de los individuos; es, entonces, cuando la retórica y la dialéctica pasaron a ser una parte fundamental de la educación de los jóvenes que aspiraban a una carrera política. En la antigua Roma, la música tampoco encontró sitio en las escuelas, ya que se la consideraba la esencia del entretenimiento o parte de los adornos de las diferentes ceremonias y, en consecuencia, eran los esclavos técnicamente expertos los encargados de su realización.

Los primeros cristianos asociaron la música al teatro pagano y al sufrimiento que padecieron como consecuencia de las persecuciones. Con el paso del tiempo fueron surgiendo elementos corales cantados durante la liturgia y se enfatizó la dualidad de la música como influencia tanto para el bien como para el mal (Rainbow, 1989). Los padres de la Iglesia resaltaron esta dualidad de los efectos musicales, ya que la música podía favorecer los pensamientos devotos así como los aspectos sensuales. La música constituía un reflejo de la belleza divina, tal como había formulado Platón, y debía estar al servicio de la religión, considerándola lícita si estaba supeditada a este objetivo (Burkholder, Grout y Palisca, 2016). San Agustín afirmó que la música era una herramienta indispensable para la doxología (aunque en una de sus reflexiones advierte de que ese poder emocional es importante que no se apodere del usuario). Esa dualidad continuó plasmándose hasta el Concilio de Tours (813), en donde se señaló que los vicios entran por los sentidos, y la música en particular es un vicio por entrar por los oídos, prohibiéndose su uso (Fubini, 2007).

A partir del siglo XV (etapa que se conoce como Renacimiento), la presencia de la música en la educación en Occidente está marcada por las diferencias entre las actitudes educativas protestantes y católico-romanas. En las regiones protestantes, el alfabetismo era fundamental para que los fieles pudieran leer la Biblia y participar en el canto comunitario, mientras que en las católicas, la música era dejada de lado salvo en las escolanías de los monasterios o los *conservatori* para los niños huérfanos en Italia (Rainbow, 1989).

El médico y músico renacentista Thomas Campian practicó un cierto tipo de terapia psicológica a través de canciones en la corte de Isabel I de Inglaterra. En España es muy conocido el caso de Farinelli, un *castrati* con una voz prodigiosa —tal y como afirman las fuentes teóricas— que curaba la tristeza infinita de Felipe V de España (Jauset, 2008). Otros músicos que utilizaron los efectos terapéuticos y sanadores de la música son J.S.Bach y G.F.Haendel, entre otros (Juan Berciano et al., 2015). En la actualidad existen diferentes prácticas de terapia a través de sonidos, entre las que podemos destacar las de Gaynor (2001) en Nueva York o las propuestas de audiciones musicales que nos pueden acompañar a lo largo del día de McCarthy Draper (2002). (Ver apartado 2.3 ejemplos 1 y 2).

Durante el Barroco se pensaba que los afectos (emociones) “eran estados relativamente estables del alma, causados cada uno de ellos por una cierta combinación de espíritus o «humores» en el interior del cuerpo” (Burkholder, Grout y Palisca, 2016, p.369). En los siglos XVII y XVIII, la música estuvo fuertemente ligada a la retórica, la cual se define por el arte del buen decir y del persuadir a través de la palabra. En esta línea, y en relación al nexo entre las distintas artes liberales, la retórica influyó en la música, de ahí que en música se hable de *decoratio* y de figuras retóricas. Muchas de estas figuras retóricas —tales como el cromatismo melódico, llamado *passus duriusculus* o las relaciones disonantes (*parrhesia* o *cadentiae duriusculae*)— llevan consigo una clara definición emocional (Bartel, 1997). A partir de

la Revolución francesa la formación musical intentó reemplazar lo retórico por lo pictórico y adquirió un papel político. Así lo expresa Harnoncourt (2006)

La Revolución francesa tenía a casi todos los músicos de su parte, y se era consciente de que con ayuda del arte, y muy en especial de la música que no trabaja con palabras sino con «venenos» de misteriosos efectos, se podía influir en los hombres. La utilización política del arte para adoctrinar a los ciudadanos o a los súbditos, de forma más o menos evidente, ya se conocía desde antiguo, pero nunca antes se había hecho un uso de la música de forma tan planificada. (p.30).

A mediados del siglo XIX surgió uno de los fenómenos más populares de ese siglo: la organización de clases de canto masivas para adultos. Aparecieron en primer lugar en París y luego se extendieron a Inglaterra y otros países. Se autorizaron las clases de canto para adultos por los beneficios que les podrían proporcionar: reemplazarían los placeres carnales, aliviaría el trabajo manual y daría una salida profesional a los más talentosos. Aprender a cantar se convirtió en un pasatiempo popular (Rainbow, 1989). Como escribe Lecourt (2010) “En la familia, en la escuela, en el ejército, en las empresas, en las fiestas nacionales, el pueblo bajo aprende el francés cantando, se civiliza, y todo eso en el espíritu de una sola y gran familia” (p.20).

En el llamado Romanticismo, los compositores intentaron transitar aquellas zonas de la experiencia humana más allá de la razón ligadas a los sentimientos y emociones. Juan Berciano et al. (2015) señalan que “Para ello juegan como nadie antes con las escalas mayores para apelar a estados emocionales alegres y brillantes utilizando las menores para evocar el apasionamiento o la melancolía” (p. 415). Este hecho no es algo que ocurriera únicamente en el siglo XIX. Ya desde finales del XVI y durante el XVII, los compositores y la modalidad (que será en un futuro no demasiado lejano la llamada tonalidad) van de la mano para evocar diferentes estados emocionales.

Durante toda la exploración del siglo XX se utilizaron nuevas sonoridades, instrumentos, formas y recursos sonoros que intentaron inducir todos los estados de ánimo, desde la relajación hasta la exaltación. Pueden, por ejemplo, compararse dos audiciones similares en cuanto a contexto pero, sin embargo, diferentes en relación a efectos producidos en los oyentes. En el apartado 2.3, los ejemplos 3 y 4 ilustran claramente las tensiones vividas durante esta época. Sin embargo, los compositores las traducen de formas muy diferentes.

2.2. Situación teórica actual

Como dijimos al comienzo, una misma música no nos produce a todos los mismos efectos. Existen diferentes variables a tener en cuenta. Según Juslin y Västfjäll (2008), en la emoción que percibimos influyen, entre otros:

- La respuesta del tronco encefálico: se refiere a la respuesta fisiológica que tiene el ser humano a ciertos estímulos como, por ejemplo, el nivel de volumen (volumen alto), sonidos que se producen repentinamente, sonidos con frecuencias muy altas (agudos) o muy bajas (graves), patrones muy rápidos y disonancias en la música que escuchamos. Este tipo de estímulos induce una activación física y/o una sensación desagradable. Debemos tener en cuenta, por ejemplo, que las disonancias se producen en algunas especies animales, en esas llamadas de aviso que advierten de peligro. Algunos investigadores sugieren que instintivamente asociamos las disonancias con el peligro.
- La evaluación condicionante: Esto ocurre cuando un elemento se asocia con una emoción concreta, es decir una determinada música se asocia repetidamente con un mismo estímulo.
- Imágenes visuales: La escucha evoca imágenes en la mente del sujeto, normalmente de paisajes hermosos,

puestas de sol, etc. Son imágenes mentales. Se suele utilizar para inducir estados de relajación. (Ver apartado 2.3 ejemplo 5).

- Memoria episódica: Esta memoria ocurre cuando una música en concreto recuerda o se asocia a un contexto determinado.
- Contagio emocional: En este caso, podemos identificar la emoción que induce la música y nos mimetizamos con ella.

Fig. 1. Variables a tener en cuenta en la emoción percibida o sentida. Fuente: elaboración propia a partir de Juslin y Västfjäll (2008).



Por otra parte, también deben tenerse en cuenta diversos factores socioculturales y factores musicales (Tizon, 2017). Entre los primeros, podemos mencionar:

- La edad: puede afirmarse que a medida que los infantes van madurando y se hacen mayores, pueden identificar una emoción basándose en el *tempo* y el modo de la pieza. Por ejemplo, los sujetos de 3-4 años de edad no pueden diferenciar estas características mientras que los de 5 años hacen referencia al *tempo* al reconocer una emoción y los de 6 años se refieren tanto al *tempo* como a los modos (mayores y menores) (Dalla Bella et al., 2001, cit. en Lamont, 2009). Sin embargo, los estudios no son concluyentes en referencia a la edad precisa o maduración necesaria para percibir una determinada emoción (Schubert y McPherson, 2008).
- Sexo: de forma muy sintética, puede decirse que las niñas perciben de manera más intensa y exteriorizan más las emociones.
- Enculturación: se refiere al grado de incorporación en una cultura determinada de elementos culturales

de otra. Por ejemplo, los sujetos de una cultura determinada reconocen mejor las melodías de su propia cultura.

Entre los factores musicales, debemos tener en cuenta:

- La consonancia (intervalos de 8J, 5J, 4J, 3M, 3m, 6M y 6m) y la disonancia (intervalos de 2m, 2M, 7m y 7M; aumentados y disminuidos). La consonancia induce serenidad, ternura, felicidad mientras que la disonancia produce tensión, miedo o enfado. La escena de terror de *Psicosis* comienza con una segunda, es decir, una disonancia.
- Los modos utilizados (la organización de los sonidos en las escalas): Por lo general, se suele invitar al alumnado o a los oyentes a asociar el modo mayor con la alegría y al modo menor con la tristeza, a pesar de que no existe ninguna evidencia científica que confirme este hecho (Powell y Dibben, 2005, cit. en Gabrielsson, 2009). Por ejemplo, La Marcha Turca de W. A. Mozart, cuyo popular tema está en La menor, no pareciera provocar tristeza. El modo mayor aumenta la activación (es decir, los procesos y mecanismos que controlan la alerta, la vigilia y la propia activación). El modo menor, la melancolía, la tristeza. (Ver apartado 2.3 ejemplo 6).
- Estilos: aunque poco investigado se sabe que la música atonal produce miedo mientras que la música del período llamado clásico es la que más felicidad provoca entre otros estilos (Barroco, Romanticismo, Pandiatonismo y modalidad frigia). Campbell (1998) realiza una enumeración de los diferentes efectos (alegría, tristeza, relajación, etc.) que pueden inducir las músicas de diferentes períodos. Este autor señala que "dentro de cada género hay una variedad de estilos. Algunos son activos y potentes mientras que

otros son pasivos y relajadores” (p.89).

- Instrumentos: en algunas investigaciones, el violín especialmente y también el resto de instrumentos de cuerda frotada, son los que mayor tristeza provoca en los sujetos.

Todo lo afirmado anteriormente debe tratarse con suma cautela, ya que la música es una entidad holística que se explica por medio de los parámetros formantes en su interior. Por tanto, que el violín evoque una u otra emoción dependerá de otros elementos colaterales; en resumen, un violín puede producir una emoción positiva (entusiasmo o alegría) y una disonancia no tiene por qué provocar una emoción negativa. Con esto, podemos imaginar la complejidad a la que nos enfrentamos, por un lado, la música, y por otro, las emociones.

2.3. Líneas de actuación futuras

La investigación específica en este campo, siguiendo criterios de observación reconocidos es muy reciente. Sin embargo, constatamos que existen materiales suficientes como para ponerlos a disposición de la comunidad educativa con el fin de extraer de ellos las aportaciones que consideren necesarias. Señala Bisquerra (2010) que desde finales del siglo XX diferentes documentos “apoyan la educación emocional como un aspecto importante del desarrollo humano y para el bienestar personal y social” (p.37). Como la música puede producir en los individuos emociones profundas, tal como señalan los investigadores (Sloboda, 2005), pueden proponerse breves ejercicios de escucha en la formación del profesorado de educación infantil y primaria. A continuación incluimos algunos ejemplos de actividades a realizar:

Ejemplo 1. *Crucifixus*. Misa en si menor de J.S.Bach. Cerrar los ojos y escuchar la música. Posteriormente, escribir en una tarjeta qué pensamos que quiere provocar el compositor en los oyentes, a qué se refiere. (Aquí es importante enfatizar que no estamos hablando de preferencias o gustos musicales).

Luego, volver a cerrar los ojos y mientras suena la música ir bajando la cabeza. Podemos ver en una partitura cómo el propio compositor “pinta” imitando al Jesucristo agonizante que baja su cabeza en la cruz (McCarthy Draper, 2002). Realizar el ejercicio escuchando solamente los doce primeros compases de la obra.

Ejemplo 2. *Andante*. Segundo movimiento Concerto No. 21 de W. A. Mozart. Cerrar los ojos y escuchar la música. Posteriormente, escribir en una tarjeta que emoción nos produce la música que escuchamos. Luego volver a escuchar el fragmento y tratar de que nuestra respiración siga el fraseo de la música. También podemos balancearnos suavemente. Realizar el ejercicio con los primeros 25-30 segundos de la pieza.

Ejemplo 3: *Cuarteto de cuerdas No. 8* de Dimitri Shostakovich. Cerrar los ojos y mientras escuchamos pensar qué emoción/es nos está produciendo. Posteriormente, comentar que el compositor escribió esta obra en memoria de las víctimas de la Segunda Guerra Mundial (George, 2006). Volver a escuchar el fragmento teniendo en cuenta esta información. Realizar todo el ejercicio escuchando los 16 primeros compases.

Ejemplo 4: *Liturgia de Cristal*. Cuarteto para el fin de los tiempos de Oliver Messiaen. A diferencia de la audición anterior, explicar desde el principio que esta pieza fue escrita en un campo de concentración. Escuchar el fragmento. Posteriormente, leer el fragmento del texto del Libro de la Revelación 10:1-2, 5-7, Versión *King James* y comparar las dos audiciones (ejemplos 3 y 4): cuáles son sus diferencias.

Ejemplo 5. *Juegos del agua en la Villa del Este* de F.Liszt. El compositor y pianista húngaro Franz Liszt visitó esta residencia en una de sus estadias en la ciudad de Roma, donde vivió por temporadas y le sirvió de inspiración para componer esta obra para piano, que forma parte de los *Años de peregrinaje* (Walker, 1997). Cerrar los ojos y visualizar una imagen. ¿En qué nos hace pensar? Comparar respuestas. Posteriormente, proyectar una imagen de la Villa del Este en

Tívoli. Volver a escuchar un fragmento de la obra.

Ejemplo 6: *Allegro vivace*. Primer movimiento *Sinfonía Nº. 41 Jupiter* K551 de W.A. Mozart. Cerrar los ojos y escuchar. Intentar responder a las preguntas ¿cómo nos sentimos? ¿Qué nos transmite la música? Volver a escuchar el comienzo de la obra esta vez acompañando la escucha con movimiento de los brazos y/o de todo el cuerpo.

Además de este tipo de actividades, también pueden proponerse otras intervenciones que tengan como meta atender la resolución de las carencias emocionales. Señalan Gallego, Alonso, Cruz y Lizama (1999) que

Existen numerosas estrategias, pero no cabe duda, que una de las mejores para el desarrollo de la inteligencia emocional es a través del juego. Los juegos son excelentes oportunidades para enseñar a los niños las capacidades de la inteligencia emocional, ya que les gusta repetirlos una y otra vez. A través de juegos los niños aprenden nuevas formas de pensar, sentir, y actuar que constituyen el núcleo del aprendizaje de la inteligencia emocional. También los cuentos e historias de modelos positivos son excelentes materiales de inspiración y motivación para el desarrollo de la inteligencia emocional infantil. (p.223).

Atendiendo a esta recomendación, puede proponerse la sonorización de cuentos de forma que el futuro profesorado de infantil y primaria pueda transferir estas prácticas a sus aulas. Se entiende por sonorizar “Incorporar sonidos, ruidos, etc., a la banda de imágenes previamente dispuesta (...) Ambientar una escena, un programa, etc., mediante los sonidos adecuados” (RAE, 2018, §sonorizar). Este tipo de actividad se conoce también como musicalización de un cuento. Para Pardo (2005), a través de una sonorización se pueden “dar efectos ambientales; reforzar o sustituir movimientos; crear imágenes de lugares, personajes u objetos; causar emociones, etcétera” (p.49). Podemos incluir la exploración sonora de diferentes objetos e instrumentos para, posteriormente, asociar los sonidos a diversas situaciones,

recuerdos, gestos, emociones. No necesariamente deben ser cuentos, también pueden ser fotografías, pinturas, etc. Por ejemplo, podemos seleccionar una imagen de una tormenta y preguntarnos qué nos producen los truenos, los relámpagos. Hablar del miedo y realizar diferentes ejercicios para sonorizar la imagen o la escena (imitando la lluvia con golpes secos en un pandero o soplando para producir el sonido del viento, etc.). Por otra parte, el hecho de incluir en el aula un espacio para el trabajo grupal de forma que se construyan significados compartidos, contribuye al desarrollo de una adecuada gestión emocional. No nos olvidemos que las

(...) estrategias de colaboración, de distribución de roles, de reparto de funciones, y otras a las que conduce abordar una tarea en común, constituyen ocasiones de socialización y de establecimiento de relaciones constructivas, en auténticos contextos de interacción, muy útiles en el entorno educativo. Son un marco ideal para trabajar específicamente la gestión emocional. (Gallego Gil y Gallego Alarcón, 2004, p.201).

3. CONCLUSIONES

A través de la educación musical podemos llevar a cabo acciones que contribuyan al proceso de desarrollo cognitivo y emocional del alumnado. La música ofrece un medio singular y único para reforzar nuestras vidas emocionales (Reimer, 2003). Es necesario tener en cuenta múltiples variables cuando hablamos de música y emociones, dada la gran complejidad de los parámetros que modulan la emoción percibida.

A pesar de la literatura existente sobre el tema, sigue habiendo una necesidad de investigaciones en este campo dado el gran desacuerdo y las controversias existentes en el estudio de la música y las emociones (Justin, 2009). En particular, hacen falta estudios relacionados con las posibilidades que ofrece la música para la educación emocional y las pautas de acción o diseños educativos que contemplen la música y que ayuden a una adecuada comprensión y gestión de las emociones. La intervención que se planteó

anteriormente puede ser aplicada en la formación del profesorado o adaptada a otros niveles educativos. Los ejemplos propuestos pretenden ofrecer aplicaciones de la educación emocional desde la música de cara a contribuir al bienestar personal y social a la vez que favorecer la socialización del alumnado y la construcción de significados compartidos.

Nos gustaría finalizar con unas palabras de Goleman (2005):

A pesar del extraordinario interés demostrado por algunos educadores hacia la alfabetización emocional, estos cursos son todavía excepcionales y la mayoría de los maestros, directores de escuela y padres simplemente ignoran su existencia. Los principales modelos al respecto tienen lugar fuera de la co-

rriente principal de la educación en un puñado de escuelas privadas y en unos pocos cientos de escuelas públicas. Obviamente, ningún programa –incluidos éstos– constituye una respuesta a todos los problemas. Pero dada la crisis en la que nos encontramos, la problemática situación que atraviesan nuestros niños y la ventana a la esperanza que parecen suponer los cursos de alfabetización emocional, tal vez deberíamos preguntarnos si no sería necesario, ahora más que nunca, enseñar a todos los niños las habilidades que resultan más esenciales para la vida.

¿A qué estamos esperando para comenzar? (p.417).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alaminos, A.F. (2014). La música como lenguaje de las emociones. Un análisis empírico de su capacidad performativa. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 9(1), pp. 15-42.
- Bartel, D. (1997) *Música Poética. Musical-Rhetorical Figures in German Baroque Music*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bisquerra, R. (2017). Música y educación emocional. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 71, pp. 43-48.
- Bisquerra, R. (2010). Características generales de la educación emocional. En Bisquerra Alsina, R. (Coord.). *La educación emocional en la práctica*. (11-37). Barcelona: ICE-Horsori.
- Bisquerra, R. (2002). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Cisspraxis.
- Burkholder, J.P., Grout, D.J. y Palisca, C.V. (2016). *Historia de la música occidental*. Madrid: Alianza Música.
- Campbell, D. (1998). *El efecto Mozart* (Primera edición 1997). Barcelona: Ediciones Urano.
- Campayo Muñoz, E.A. y Cabedo Mas, A. (2016). Música y competencias emocionales: posibles implicaciones para la mejora de la educación musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 13, pp.124-139.
- Crandall, J. (2003). *Musicoterapia. La autotransformación por medio de la música*. Madrid: Neo Person Ediciones.
- Drösser, C. (2012). *La seducción de la Música. Los secretos de nuestro instinto musical*. Barcelona: Ariel.
- Fubini, E. (2007). *Música y estética en la época medieval*. Navarra: Eunsa.
- Gabrielsson, A. (2009). The relationship between musical structure and perceived expression. En Hallam, S.; Cross, I. y Thaut, M. (Eds.). *The Oxford Handbook of Music Psychology*. (141-150). Oxford: Oxford University Press.
- Gallego, D.J., Alonso, C.M., Cruz, A.M., y Lizama, L. (1999). *Implicaciones educativas de la inteligencia emocional*. Madrid: UNED.
- Gallego Gil, D.J. y Gallego Alarcón, M.J. (2004). *Educación la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC, Editorial y Distribuidora, SA.

- Gaynor, M.L. (2001). *Sonidos que curan*. Barcelona: Ed. Urano.
- George, A. (2006). Dimitri Shostakovich. The String Quartets. Emerson String Quartet. Shostakovich. *The String Quartets (CD)*. Londres: Decca Music Group Limited.
- Goleman, D. (2005). *Inteligencia emocional* (Primera edición 1995). Barcelona: Ed. Kairos.
- Harnoncourt, N. (2006). *La música como discurso sonoro. Hacia una nueva comprensión de la música* (Primera edición 1982). Barcelona: Acantilado.
- Huron, D. (2011). Why is sad music pleasurable? A possible role for prolactin. *Musicae Scientiae*, 15(2), pp. 146-158.
- Jauset Berrocal, J.A. (2008). *Música y neurociencia. La musicoterapia. Fundamentos, efectos y aplicaciones terapéuticas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Juan Berciano, A., Ramos González, P., Jiménez Acevedo, Á., y Jiménez Juan, M. (2015). Las emociones a través de la historia de la música. En Clares López, J. y Ángel Venavides, W.I. (Eds.). *I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional. Prevención de dificultades socio-educativas* (pp.409-419). Sevilla: AIECE.
- Juslin, P.N. (2009). Emotional responses to music. En Hallam, S.; Cross, I. y Thaut, M. (Eds.). *The Oxford Handbook of Music Psychology*. (131-140). Oxford: Oxford University Press.
- Juslin, P.N. y Västfjäll, D. (2008). Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, 31, pp. 559-621.
- Kopiez, R. (2006). Making Music and Making Sense Through Music. En Colwell, R. (Ed.). *MENC Handbook of Musical Cognition and Development*. (189-224). Nueva York: Oxford University Press.
- Lamont, A. (2009). Music in the school years. En Hallam, S.; Cross, I. y Thaut, M. (Eds.). *The Oxford Handbook of Music Psychology*. (235-243). Oxford: Oxford University Press.
- Lecourt, E. (2010). *Descubrir la musicoterapia*. Buenos Aires: Ed. Lumen.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (2014). ¿Qué es inteligencia emocional? En Mestre Navas, J.M. y Fernández Berrocal, P. (Coords.). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Meyer, L.B. (1956). *Emotion and meaning in music*. Chicago: The University of Chicago.
- McCarthy Draper, M. (2002). *La naturaleza de la música*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Pardo, B. (2005). *Juegos y cuentos tradicionales para hacer teatro con niños*. México: Ed. Pax México.
- Rainbow, B. (1989). *Music in Educational Thought & Practice*. Wales: Boethius Press.
- Reimer, B. (2003). *A philosophy of Music Education. Advancing the Vision* (Primera edición 1970). New Jersey: Prentice Hall.
- Rosen, C. (2010). *Music and sentiment*. New Haven: Yale University Press.
- Rowell, L. (1999). *Introducción a la filosofía de la música*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Schubert, E. y McPherson, G.E. (2008). The perception of emotion in Music. En McPherson, G.E. (Coord.). *The child as musician. A Handbook of Musical Development*. (193-212). Nueva York: Oxford University Press.
- Sloboda, J. (2005). *Exploring the musical mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Walker, A. (1997). *Franz Liszt. The final years 1861-1886*. Nueva York: Cornell University Press.
- West, M. L. (1994). *Ancient Greek Music*. Oxford: Clarendon Press.

- **Fuentes Electrónicas Consultadas**
- Flores, P. (2011). El poder de la imagen en la sociedad de control. *Faro*, 13. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4159215>, Consultado el 30-05-2018.

- Real Academia Española (2018). *Sonorizar*. Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=YMoT2UO>. Consultado el 30-05-2018.
- Tizón, M. (2017). Enculturación, música y emociones. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, pp. 213-237. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/52430>, Consultado el 30-05-2018.

ESTRATEGIAS DE PODER USADAS POR LAS PROFESORAS DEL NIVEL INICIAL.

Power strategies used by teachers in the initial level.

Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya. Pontificia Universidad Católica del Perú (Perú).

César Martín Guevara Pérez. Pontificia Universidad Católica del Perú (Perú).

Contacto: aosanchezh@pucp.edu.pe

Fecha recepción: 14/01/2019 - Fecha aceptación: 30/05/2019

RESUMEN

Las relaciones de poder son inherentes en la interacción social humana como reguladores del conflicto. En específico, las aulas son uno de los primeros escenarios en el que los infantes inician sus interacciones con personas ajenas a su entorno familiar o vecinal, donde se establecerán relaciones de poder, conflictos y regulaciones. El siguiente estudio tiene como finalidad responder qué tipos de estrategias de poder son usadas por las profesoras en el aula del nivel inicial, de una institución educativa pública de un distrito de Lima. Por lo cual, se plantea como objetivo, analizar las estrategias de poder utilizadas por las profesoras de una institución educativa inicial estatal del distrito de Carabayllo. Para ello se realiza una investigación cualitativa cuyo instrumento usado son entrevistas a docentes con amplia experiencia (más de veinticinco años laborando como profesora de aula) y formación profesional educativa. Inicialmente se explican los conceptos de micropolítica y poder; además, las fuentes de emanación del poder: influencia, autoridad y fuerza, de las cuales surgen las estrategias de poder usadas por las profesoras. Se expone la categoría de estrategias de poder comunicacionales junto con sus subcategorías: formal, informal, antagonista, autoritario y mediado. A partir del análisis de la información recogida, se identificaron las estrategias de poder coercitivas, su finalidad con la que usan las distintas estrategias; resaltan las estrategias de poder comunicacionales y coercitivas, pese a las repercusiones negativas que generan en los estudiantes

PALABRAS CLAVE

Poder, Micropolítica en la escuela, Fuentes de emanación poder, Estrategias de poder en el aula

ABSTRACT

Power relations are inherent in human social interaction as regulators of conflict. In particular, the classrooms are one of the first scenarios in which infants initiate their interactions with people outside their family or neighborhood environment, where power relations, conflicts and regulations will be established. The following study aims to answer what types of power strategies are used by teachers in the classroom at the initial level of a public educational institution in a district of Lima. Therefore, the objective is to analyze the power strategies used by the teachers of an initial state educational institution in the district of Carabayllo. This is done by a qualitative research whose instrument used are interviews with teachers with ample experience (more than twenty-five years working as classroom teachers) and educational professional training. Initially we will explain the concepts micropolitics and power; in addition, the sources of power emanation: Influence, authority and strength, from where arises the power strategies used by the teachers. It exposes the category of communicational power strategies along with their subcategories: formal, informal, antagonistic, authoritarian and mediated. From the analysis of the information collected coercive power strategies were identified, also their purpose in which they use the different strategies; it highlights the communicational and coercive power strategies, despite the negative repercussions that they generate in the students.

KEYWORDS

Power, micropolitics in school, sources of power emanation, power strategies in the classroom.

1. INTRODUCCIÓN

Las relaciones de poder se manifiestan de forma inherente en las sociedades o entre grupos de actores (Odrej y Branislav, 2017), sea como macropolítica o micropolítica, dependiendo de la escala de análisis que se realice, siempre habrá conflictos que se resuelvan al conformar decisiones vinculantes entre los involucrados. Amplios estudios, como los de March y Simon (1958), Ball (1989), Anderson (1990) se centran en las dinámicas micropolíticas en las organizaciones educativas enfocándose en los actores políticos y sus relaciones a niveles de conflicto organización formal-informal, dirección-docente o stakeholders-organización educativa. Además, de estudios que se centran en cómo aterrizan las relaciones de la macropolítica en las dinámicas micropolíticas sociales en la escuela, como los estudios de Grenfell & James (2004), Grenfell (2009) y Ferrare & Apple (2015). Sin embargo, no existen mayores estudios que profundicen la naturaleza micropolítica entre los docentes-estudiantes en educación inicial. En las siguientes líneas se abordará un análisis sobre las estrategias de poder utilizadas por las profesoras en el aula de una institución educativa pública peruana de nivel inicial, se explicarán las estrategias de poder comunicacionales e identificarán las estrategias de poder coercitivas, para relacionarlas con sus fuentes de emanación de poder y lograr entender cómo se presenta el fenómeno micropolítico desde los primeros años de escuela en las interacciones diarias de las sesiones de aprendizaje.

2. MARCO DE REFERENCIA

2.1. Micropolítica y Poder.

Las escuelas, como manifiesta Apple (1997), son espacios de reproducción cultural, social y económica:

En el aparato del Estado las escuelas desempeñan importantes tareas en la creación de condiciones para la acumulación de capital (escogiendo, seleccionando y certificando un grupo de estudiantes organizado jerárquicamente) y para la legitimación (manteniendo una ideología me-

ritocrática falsa y además legitimando formas ideológicas para la recreación de la desigualdad). (p. 30).

En tal sentido, Vallès (2007), en una lectura que se basa en lo definido por Bourdieu y Weber, define a la política:

Como una práctica o actividad colectiva, que los miembros de una comunidad llevan a cabo. La finalidad de esta actividad es regular conflictos entre grupos. Y su resultado es la adopción de decisiones que obligan (...) a los miembros de la comunidad. (p. 18).

Adaptando la definición presentada, las escuelas también serán espacios donde se evidencia la actividad colectiva encaminada a la regulación de conflictos, donde el resultado finaliza en la adopción de medidas vinculantes que obligan a las partes. Esta es la naturaleza política-social reflejada en las organizaciones educativas, que recibe el nombre de micropolítica, para diferenciarlo de la macropolítica, como fenómeno que refiere a los procesos nacionales o regionales y las interacciones de instituciones estatales para el desarrollo y la planificación educativa (Alexander, 2000; Ferrare & Apple, 2015; Grenfell & James, 2004; Grenfell, 2009; Terrén, 2004). Santos Guerra (1997, p. 97) concluye que la micropolítica “hace de cada escuela una organización impredecible, única, llena de valores, llena de incertidumbres”.

Vallès (2007), prosigue:

El origen de los conflictos se sitúa en la existencia de diferencias sociales. Esta combinación de resistencias, expectativas, reivindicaciones y proyectos genera sentimientos de incertidumbre, incomodidad o de peligro. En este marco, la política aparece como una respuesta colectiva al desacuerdo. Se confía a la política la regulación de la tensión social, porque no parecen suficientemente eficaces otras posibilidades de tratarla, como podrían ser la fidelidad familiar, la cooperación amistosa o la transacción mercantil. (p. 19-20)

Continuando con la adaptación, que conversará con lo propuesto por Buzzelli and Jhonston (2001), Devine (2003), Pace (2003), Perumal (2008), Ondrej & Branislav (2017), Santos Guerra (1997), Winograd (2002), Zhang (2005), entre otros, la micropolítica en la escuela nace como respuesta a la necesidad de convivencia de los actores políticos - profesores, padres de familia, alumnos, gestores, sindicatos y entidades públicas/privadas- ante sus diferencias, desigualdades, intereses y culturas. Estos intereses y preocupaciones particulares de los agentes educativos (Fuentes y Cruz, 2016) generan desequilibrio y reacciones diversas entre los miembros de las organizaciones educativas, lo que conlleva a una incertidumbre, problemas. Es así como, según Cummins (1994), Devine (2003), Hoyle (citado por Gonzáles, 1998) y Verkuyten (2002), se busca una regulación que concluya en una decisión vinculante por medio de un control de poder, traducido en estrategias que buscan influir en los actores políticos – entre profesores y estudiantes – para promover el interés particular.

Sobre el poder tenemos dos miradas, una planteada por Giroux (citado en Lara y otros, 2016) quien sostiene que es positiva, y de naturaleza dialéctica, y que si bien puede ser represiva, actúa sobre las personas; desde otra mirada aunque no tan disímil, entendemos que “Poder, significa la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera sea el fundamento de esa probabilidad” (Weber, 1964, p. 43) y es el poder el que va a ser ejercido, capitalizado o redistribuido por los actores micropolíticos para lograr generar la decisión vinculante, por medio de distintas estrategias, como la capacidad de influenciar sobre otros (Rodríguez, 2016). Se debe tomar en cuenta que la actividad micropolítica y la manifestación del juego de poder se concibe no solo en el nivel formal de la organización educativa, sino también de manera informal (Hoyle citado por Gonzáles, 1998), por lo que, si bien hay una conexión explícita, intrínseca y necesaria entre la gestión organizativa con la micropo-

lítica: como reuniones de comité en base al organigrama o a lo definido en el Proyecto Educativo Institucional; esta también se evidenciará de forma implícita: con juegos de poder entre el profesorado, los padres de familia o el alumnado (Terrén, 2004), así como los mecanismos de imposición cultural, violencia simbólica, rituales, las cuales contienen autoridad pedagógica (Astete, 2017).

2.2. Fuentes de Emanación del Poder y Estrategias de Poder.

Para poder comprender cómo se establecen las dinámicas de poder se pueden revisar las propuestas de March y Simon (1958), Ball (1989) o Anderson (1990). Uno de los autores que mejor sintetiza los modelos planteados por los autores anteriormente mencionados es Vallès (2007) quien, aunque desde la ciencia política, presenta tres componentes como fuentes de emanación de poder: la influencia, la autoridad y la fuerza.

“La influencia se basa en la persuasión para que un individuo o grupo adopte o abandone ciertas conductas” (Vallès, 2007, p. 35) apelando a los sentimientos de los distintos actores micropolíticos e interesados. Genera convicción y puede contribuir a transformar y mejorar (Jiménez, 2014) porque intenta convencer a los actores micropolíticos e interesados en base a sus expectativas.

La autoridad, surge como parte de la tradición colectiva y los acuerdos de las personas, los cuales son discutidos, acordados hasta consensuados. Entonces, esta autoridad responde a una organización formal y posiblemente en las informales. Esto se refuerza con un líder, que tiene carisma, recursos, que por sus acciones ha ganado reputación (Vallès, 2007), así como “habilidades, estrategias y recursos” (Rodríguez, 2016, p.233), generando confianza en los individuos y grupos de la organización educativa.

Por último, la fuerza se evidencia en la capacidad de “negar o limitar a otros el acceso a determinados bienes u oportunidades” (Vallès, 2007, p. 34) donde en el individuo o colectivo dentro de la organización se ve

afectado por la generación de temor, provocando resistencia o indiferencia. Puede ocasionar falta de oportunidades para participar, generación de preocupaciones, etc. (Palacios, 2017).

Las estrategias de poder que se desprenden de estas fuentes se categorizan en dos tipos. Por un lado, la influencia y la autoridad se evidencian en estrategias comunicacionales y son presentadas por Ball (1989), complementado por Terrén (2004) en los siguientes estilos:

- Estrategias comunicacionales interpersonales: se aprecia en la dimensión organizacional informal, con un trato horizontal, charlas personales y consultas. Permite la persuasión personal en la organización educativa.
- Estrategias comunicacionales administrativas: se aprecia en la dimensión formal de la organización con comités, reuniones y grupos de trabajo. Define labores y compromisos entre los distintos actores.
- Estrategias comunicacionales antagonistas: este tipo de estrategias se basan en generar debates en reuniones. El control se busca en base a confrontaciones persuasivas entre los distintos actores de la organización.
- Estrategias comunicacionales autoritarias: buscan establecer un control basado en la autoridad que emana de la organización formal. No toma en cuenta opiniones, sino que busca el acatamiento por confianza en el liderazgo de quien toma la decisión.
- Estrategias comunicacionales mediadas: buscan generar influencias y pueden basarse en los ámbitos formal o informal. Se evidencian con informes, publicidad, folletos o propaganda que informan sobre alguna perspectiva o decisión vinculante.

En contrapartida, las estrategias que se desprenden de la fuerza son las estrategias

coercitivas. Estas estrategias buscan que los trabajadores en una organización obedezcan decisiones que usualmente no deciden, que son asumidas por el temor a una represalia o acción punitiva (Zoghbi y Verano, 2007). Se diferencian de las estrategias comunicacionales autoritarias o administrativas dado que el binomio: normas – control, se transforma en un trinomio: normas – control – castigo. Para Ball (1994), citado por Zoghbi *et al.* (2007), existe una relación entre las estrategias coercitivas con conductas anti cívicas. Esto, en las organizaciones educativas se traduce en una reproducción social inversa: que pueden darse a nivel jerárquico en la organización educativa, posteriormente ser aterrizadas en las aulas y de las aulas a la sociedad. Los alumnos aprenden conductas y estrategias coercitivas en el aula y luego las replican en la resolución de conflictos en su cotidianidad; y en otro sentido, ellos asumen discursos y prácticas que para los adultos van en contra de las normas y el cumplimiento de los deberes (Calderone, 2004; Guadalupe y Santoyo, 2008; Palacios, 2017).

3. METODOLOGÍA

El enfoque cualitativo, permite comprender las relaciones sociales, historias, comportamientos, experiencias de un determinado entorno, de manera natural y no intrusiva, por tal motivo, se recoge la perspectiva de los informantes; siendo la entrevista una técnica útil para este tipo de estudio (Monje, 2011; Lodico, Spaulding y Voegtler, 2006; Heisteringer, 2006; Sánchez, 2015).

El estudio responde a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las estrategias de poder utilizadas por las profesoras en las aulas de clases de una institución educativa inicial estatal peruana ubicada en el distrito de Carabayllo? El objetivo general es analizar las estrategias de poder utilizadas por las profesoras de una institución educativa inicial estatal del distrito de Carabayllo. Los objetivos específicos son explicar las estrategias de poder comunicacionales utilizadas por las profesoras en el aula e identificar las

estrategias de poder coercitivas utilizadas por las profesoras en el aula.

La elección del centro educativo se debe a que pertenece a un distrito representativo de las zonas periféricas de la capital del país, cuya demografía pertenece a los sectores socioeconómicos C, D y E de menor ingreso promedio familiar mensual, con una capacidad de gasto promedio mensual por familia que va desde 730 € (S/. 2732 soles) hasta 440 € (S/. 1627 soles) (Apeim, 2018). Además, ha sido distinguido como colegio vitrina, lo que identifica a los colegios estatales con mejores prácticas educativas y desde los cuales se activan programas de formación para los colegios estatales circundantes, pertenecientes a la misma Unidad de Gestión Local (UGEL). Por último, cuenta con distintas premiaciones por proyectos de innovación educativa.

Como se indicó anteriormente, el recojo de información se realizó por medio de una entrevista a dos profesoras de la institución elegida. La primera docente está actualmente a cargo del aula de nivel inicial de cuatro años, es nombrada, con el grado de magister y con treinta y dos años de servicio. La segunda docente está actualmente a cargo del aula de nivel inicial de tres años, es nombrada, posee una segunda especialidad y el grado de magister, con veintiocho años en tiempo de servicio. Ambas han sido distinguidas como docentes fortaleza y no pertenecen a la carrera pública magisterial.

Las informantes los denominamos expertas, porque conocen y trabajan en el nivel educativo seleccionado y sus reflexiones nos permitirán comprender el problema planteado (Dörner, 2012).

Entendemos por docente nombrada, porque ocupa una plaza del estado en el sector educación. Docente fortaleza, es el reconocimiento a una buena profesora, capaz de compartir información y que logra de manera eficiente los aprendizajes de los estudiantes.

3.1. Intervención del estudio

Como se indicó, se elaboró una entrevista para obtener las percepciones de los informantes expertos. Se realizó el siguiente proceso:

Tabla 1: Intervención del estudio

Momento	Descripción
Guion de preguntas	Estaba compuesto por 4 preguntas, 2 por cada categoría de estudio.
Validación de instrumento	El experto verificó la calidad del instrumento, por lo cual, se revisó que las preguntas respondan a las categorías de estudio.
Aplicación de instrumento	Se visitó a las informantes en su centro de trabajo para realizar las entrevistas, a partir del guion de preguntas presentado se realizaron entre 6 y 7 subpreguntas en cada entrevista.
Resultado y programa	Se elaboró una matriz de vaciado de información, con el fin de identificar los hallazgos y determinar las codificaciones.

Fuente: Elaboración propia

3.2. Análisis de la data.

A partir de las categorías de estudio, se procedió a analizar desde su complejidad y totalidad en su contexto cotidiano, logrando la reflexividad del investigador (Heisteringer, 2006). Entonces, la información obtenida fue transformada, es decir fue codificada de manera abierta, porque se identificaron los conceptos y estrategias o también llamados emergentes (Cuñat, 2007; Arraiz Martínez, 2014; Strauss & Corbin, 2002; Padilla, Vega y Rincón, 2014). Es necesario resaltar, que se procedió también a contabilizarlas (Tabla 1), para asegurar su identificación de manera reiterada.

Tabla 2: Categorización de estrategias de poder

Categoría	Subcategoría	Fuente de Emanación de Poder	Codificación
Estrategias de poder comunicacionales. (24)	- Formal (4)	- Influencia (12)	-Medio ambiente (1)
	- Informal (4)	- Autoridad (12)	-Debate moral (6)
	- Antagonista (4)		-Relaciones sociales (4)
	- Autoritario (11)		-Acuerdos de convivencia (7)
	- Mediado (1)		-Preventivo (3)
Estrategias de poder coercitivas. (6)		- Fuerza (6)	- Quiebre (4)
			- Intimidación (3)
			- Vulnerabilidad de derechos (2)
			- Preventivo (1)

Fuente: Elaboración propia

Si bien la pregunta de investigación trata de saber cuáles son las estrategias, hemos tratado de cuantificarla para darle fuerza a lo hallado, siendo esto mencionado con cuadros estadísticos, para dar soporte a los hallazgos o expresiones de los entrevistados.

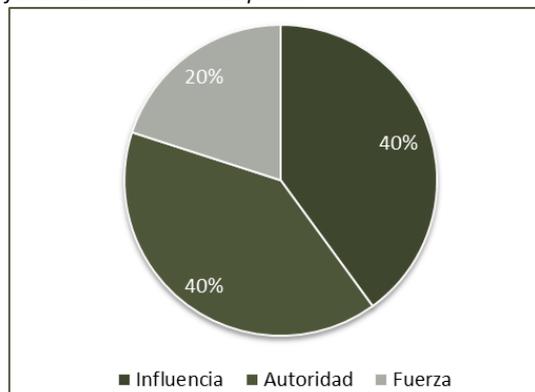
La data recolectada se ha diferenciado de acuerdo con las codificaciones, fuentes de emanación de poder, subcategorías y categorías para su posterior análisis. Esto permite definir la naturaleza de las diversas estrategias, así como la fuente de emanación de poder y la frecuencia con la que las docentes las utilizan o han atestiguado su utilización con respecto a cada categorización. Tanto las categorías, subcategorías y fuentes de emanación de poder han sido definidas en base al marco teórico presentado, mientras que la codificación nace de la naturaleza específica de la estrategia hallada, en otras palabras, la codificación representa la finalidad de la estrategia en la actividad educativa y lo que logra en los infantes.

3.3. Interpretación y discusión de hallazgos

Se han detectado treinta estrategias de poder utilizadas por las mismas docentes, o que ellas han presenciado en sus compañeras de trabajo. De acuerdo con la fuente de emanación de poder, como puede apreciarse en el gráfico 1, tanto la influencia como la autoridad presentan cada una un 40% de la

cantidad total de estrategias evidenciadas por las docentes. Por otro lado, las estrategias cuyo poder emana de la fuerza representan un importante 20%.

Gráfico 1. Distribución de estrategias de poder según la fuente de emanación de poder



Fuente: Elaboración propia.

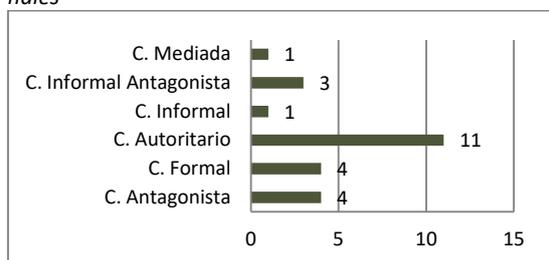
Este análisis nos facilita, además, verificar la diferencia en uso de las estrategias comunicacionales, cuyas fuentes pueden ser la autoridad o la influencia, en comparación de las estrategias coercitivas, cuya fuente es la fuerza. Así, las estrategias comunicacionales representan un 80% de la totalidad de estrategias utilizadas por las docentes, comparadas al 20% de las estrategias coercitivas.

Ingresando a un estudio de las estrategias de poder comunicacionales (gráfico 2), se puede observar la concentración de poder en las docentes al evidenciarse que un 46% corresponden a estrategias de poder comunicacionales de tipo Autoritario, seguido de un 29% que se acumulan en estrategias de poder Antagonistas. Esto se aprecia en la forma en que las docentes intentan cimentar en los estudiantes las normas de convivencia, a las que llegaron por medio del debate generado en el aula. Por ejemplo:

Todos los problemas (conductuales) que nosotros detectamos, siempre el niño lo evidencia a través de estrategias, o sea observa un video, títeres, cuentos. Y empezamos a reflexionar con ellos, haciendo las preguntas: ¿qué observaste?, ¿qué hizo Pablito?, ¿cómo te sentirías tú si algún amiguito te hiciera lo que le hace Pablito a su compañero? (E2-P2-DM3)

En primer lugar, las estrategias de poder comunicacionales de tipo Autoritario tienen distintas manifestaciones, las cuales dependen de la codificación particular. Estas, como son definidas por Ball (1989) apelan a la confianza que los niños y niñas tienen en la docente para acatar una indicación sin que tengan un acercamiento informal o se ingrese al debate: “Cuando vemos a un niño desatento tengo dos paletas que siempre les muestro. Al observarlas, ellos ya saben que están incumpliendo una norma y ellos mismos controlan esa conducta.” (E2-P4-AC7).

Gráfico 2. Tipos de Estrategias de Poder Comunicacionales



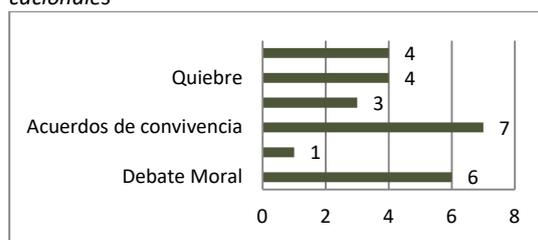
Fuente: Elaboración propia

En segundo lugar, en el tipo de estrategias comunicacionales antagonista, se determina que la fuente de emanación del poder recae en la influencia. Tal como menciona Vallès (2007) se recurre a los sentimientos -en este caso de los niños- mientras la docente busca implantar convicción en los acuerdos de convivencia.

En cuanto a su codificación, las estrategias responden a las necesidades dinámicas propias del aula. Con ello se confirma las perspectivas de Giroux y Freire (citados por Lara et al., 2016) respecto a cómo el poder fluye y se distribuye a través de la docente y los estudiantes, y cómo se invita al descubrimiento mediante la reflexión: Para el caso de las estrategias comunicacionales (gráfico 3), se observa que el 70% de las estrategias utilizadas aterrizan en la necesidad de establecer acuerdos de convivencia y en mantenerlas -acuerdos de convivencia, debate moral y relaciones sociales-, sean estas evidenciadas finalmente como estrategias autoritarias, antagonistas o mixtas, lo cual corresponde por lo expresado por una de las docentes.

Las normas siempre cambian... Inclusive, las normas no son estáticas: a mitad de año, si el niño ya logró saludar a la profesora, utilizar las palabras mágicas, si vemos que el niño ya comparte, utilizamos otras normas. Que ordene, que cuide su árbol y las flores, a los animalitos del huerto y cuidados de la mascota, o el tratamiento de la basura, de acuerdo también a los proyectos que nosotros desarrollamos. (E2-P2-MA1)

Gráfico 3. Codificación - Estrategias de poder comunicacionales



Fuente: Elaboración propia

Las estrategias comunicacionales codificadas como ‘Quiebre’ son en su totalidad estrategias Autoritarias. Este tipo de estrategias recurren a cortar una actividad por medio de la acción lúdica para retomar la atención hacia otra nueva actividad. Las estrategias codificadas como ‘Preventivo’ son de igual manera autoritarias, destinadas a prevenir conductas nocivas en el aula, pudiendo buscar la intervención de padres o no. En ambas se comprueba que el poder emana de la confianza hacia la autoridad docente.

Para finalizar, las estrategias coercitivas -que representan el 20% del total de estrategias encontradas- se han codificado como intimidación, vulnerabilidad de los derechos de los alumnos y preventivo. Las estrategias preventivas son también de intimidación, la diferencia se debe a que el hallazgo no se evidencia en una intimidación sobre el alumno sino sobre la madre de familia:

La decisión más drástica que he tomado es con respecto al niño que te comenté inicialmente, que es violento. Él es hijo de una chiquillita que es inclusiva... por su edad y condición y siempre lo maltrata. Para poder controlarlo he tenido que hacer asistir a la mamá para que acompañe el proceso de enseñanza-aprendizaje..., sin embargo, (ella)

busca cualquier excusa para no llegar, lo deja una cuadra antes y la manda con otra mami-ta o cosas así. (E1-P4-P2)

Se verifica, en los hallazgos, que la fuente de emanación del poder es la fuerza. Estas estrategias generan temor en los estudiantes y son reconocidas por ambas docentes como prácticas que no deben realizarse. Existe cierto recelo por la aceptación de la existencia de este tipo de estrategias debido al conocimiento de prohibición por parte de las políticas educativas actuales emitidas desde el Ministerio de Educación. Sin embargo, como evidencia una de las docentes, aún son utilizadas:

Ningún niño quiere estar ahí (sillita de la reflexión) así que tratan de evitarlo, sabemos que no es una práctica que debería hacerse y que los padres de familia se molestan, pero es una medida un poco extrema que se comunica a los padres de familia al inicio de año. (E1-P4-AC5)

Finalmente, debe tomarse en consideración que estas estrategias han sido evidenciadas en una institución catalogada como “vitrina” y, por lo tanto, con un mejor desempeño en la calidad docente con respecto a otras instituciones educativas estatales. Por lo mencionado, sería necesario continuar con investigaciones enfocadas en el análisis de las estrategias de poder en otras escuelas y observar cómo se distribuyen los tipos de estrategias a comparación de lo expuesto en el presente estudio.

4. CONCLUSIONES

Las estrategias de poder son inherentes a la práctica educativa y a la gestión de conflic-

tos. Como puede apreciarse, estas se evidencian en la práctica docente de forma diaria y continua, sin que pueda separarse de la dinámica enseñanza-aprendizaje. Se comprueba la forma en que se replica el fenómeno macrosocial dentro del aula de clases.

Las estrategias comunicacionales son las de mayor uso según lo evidenciado por las docentes entrevistadas, lo cual se evidencia en el 80% de las estrategias encontradas. La concentración de poder se encuentra en gran medida centrada en la docente, como puede evidenciarse en la cantidad de hallazgos en estrategias autoritarias utilizadas, 46% del total de estrategias de poder comunicacionales. Este tipo de estrategias tienen como fuente de emanación de poder la autoridad, lo cual genera confianza del estudiante a la profesora. Finalmente, el 54% de las estrategias comunicacionales invitan, ya sea de manera formal, informal o por medio del antagonismo-debate a que los propios alumnos establezcan y respeten los propios acuerdos de convivencia, que, por su edad, recién formulan. Este tipo de estrategias tienen como fuente de emanación de poder a la influencia, lo cual genera convicción hacia los acuerdos de convivencia logrados.

Las estrategias coercitivas representan al 20% de los hallazgos. Estas son reconocidas como negativas por los docentes al generar temor en los alumnos, lo cual no permite que las resoluciones en las dinámicas de conflicto sean aceptadas ni por convicción, ni por confianza, sino por fuerza. Estas estrategias son usadas como medidas extremas, aunque las profesoras saben de antemano que no deberían usarse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, R. (2000). *Culture and pedagogy: international comparisons in primary education*. Oxford, England: Blackwell Publishers.
- Anderson, G. (1990). Toward a critical constructivist approaches to school administration: invisibility, legitimation, and the study of non events. *Educational Administration Quarterly*. 26(1), 38-59.
- Apeim. (2018). *Niveles socioeconómicos 2018*. Lima, Perú. Recuperado de: <https://bit.ly/2q7FD7y>

- Apple, M. (1997). *Educación y Poder (2da reimpresión)*. Barcelona, España: Paidós, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Arraiz Martínez, G. A. (2014). Teoría fundamentada en los datos: un ejemplo de investigación cualitativa aplicada a una experiencia educativa virtualizada en el área de matemática. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (41), 19-29. Recuperado de <https://bit.ly/2KN0eue>
- Astete, C. (2017). Pierre Bourdieu: el poder en el campo de la educación y la pedagogía. *Horizonte de la Ciencia* 7(12), 223-239. Recuperado de <https://bit.ly/2NgufEP>
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid, España: Paidós.
- Buzzelli, C. & Johnston, B. (2001). Authority, power and morality in classroom discourse. *Teaching and teacher education* 17 (8): 873–884.
- Calderone, M. (2004). Sobre la violencia simbólica en Pierre Bourdieu. *La trama de la comunicación* (vol.9). Recuperado de <https://bit.ly/2JalOo1>
- Cummins, J. (1994). From coercive to collaborative relations of power in teaching literacy. *Literacy across languages and cultures*, edited by Ferdman, Weber, and Ramírez, 295–331. Albany, USA: State University of New York Press.
- Cuñat, R. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (Grounded Theory) al estudio del proceso de creación de empresas. XX Congreso anual de AEDEM, Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa, Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM) (vol. 2). Recuperado en <https://bit.ly/2x2alkG>
- Devine, D. (2003). *Children, power and schooling: how childhood is structured in the primary school*. Stoke on Trent, England: Trentham Books.
- Dörner, O. (2012). Experteninterviews. In B. Schäffer and O. Dörner. (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Erwachsenen und Weiterbildungsforschung*. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich. Pp.321-333.
- Ferrare, J. & Apple, M. (2015). Field theory and educational practice: Bourdieu and the pedagogic qualities of local field positions in educational contexts. *Cambridge journal of education*, 45 (1), 43-59.
- Fuentes, S. y Cruz, O. (2016). Micropolítica escolar y vida institucional en escuelas primarias de México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 345-369. Recuperado de <https://bit.ly/2Xami8G>
- González, M. (1998). La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación*, 316, 215-239. Recuperado de <https://bit.ly/2ITcHdy>
- Grenfell, M. (2009). Applying Bourdieu's field theory: The case of social capital and education. *Education, knowledge and economy*, 3 (1), 17-34.
- Grenfell, M., & James, D. (2004). Change in the field – changing the field: Bourdieu and the methodological practice of educational research. *British journal of sociology education*, 25 (4), 507-523.
- Guadalupe, I. y Santoyo, C. (2008). Organización y estabilidad del comportamiento coercitivo en niños escolares: una perspectiva de desarrollo. *Revista mexicana de análisis de la conducta*, 34 (2). Recuperado de <https://bit.ly/2IUSvZ5>
- Heisteringer, A. (2006). Qualitative Interviews – Ein Leitfaden zu Vorbereitung und Durchführung inklusive einiger theoretischer Anmerkungen. Available in <https://bit.ly/2NiziEF>
- Jiménez, P. (2014). Students' use of power in Foreign Language classroom interaction. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 24, 123-141. Available in <https://bit.ly/2XFnnEV>

- Lara, L., Navales, M., Sánchez, L., Bravo, G. y Pérez, C. (2016). Las relaciones de poder profesor alumno en el aula. Una reflexión desde la práctica. *Revista de Cooperación*, 10, 51-58. Recuperado de <https://bit.ly/2X99Ztc>
- Lodico, M., Spaulding, D. & Voegtle, K. (2006). *Methods in educational research. From theory to practice*. San Francisco, USA: Jossey-Bass
- March, J. & Simon, H. (1958). *Organizations*. New York, USA: John Wiley.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, USA: Jossey-Bass
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Ondrej, K. & Branislav, P. (2017). Topography of power relations in Slovak preschool sector based on Bordieu's field theory. *Journal of pedagogy*, 8(1), 57-76.
- Pace, J. (2003). Revisiting classroom authority: theory and ideology meet practice. *Teachers college record* 105 (8): 1559–1585.
- Padilla, J., Vega, P. y Rincón, D. (2014). Teoría fundamentada y sus implicaciones en investigación educativa: el caso de Atlas.ti. *Revista de investigaciones UNAD*, (13), 23-39. Recuperado de <https://bit.ly/2KIHzQh>
- Palacios, N. (2017). Prácticas políticas en la escuela. Un estudio en tres instituciones educativas de secundaria en Colombia. *Última Década*, 25(46), 213-257. Recuperado de <https://bit.ly/31XwLmK>
- Perumal, J. (2008). Student resistance and teacher authority: the demands and dynamics of collaborative learning. *Journal of curriculum studies* 40 (3): 381–398.
- Rodríguez, E. (2016). El liderazgo directivo en la hermenéutica micropolítica de la escuela. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 11(2), 231-239. Recuperado de <https://bit.ly/2RCBeX2>
- Sánchez, A. (2015). Las percepciones de docentes sobre la propuesta de formación continua planteada por una Congregación religiosa. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 14(27), 147-166. Recuperado de <https://bit.ly/2KIHBrn>
- Santos Guerra, M. (1997). *La luz del prisma para comprender las organizaciones*. Málaga, España: Aljibe
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Recuperado de <https://bit.ly/2YiwtEN>
- Terrén, E. (2004). Las organizaciones educativas como sistemas de comunicación. Un enfoque micropolítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, 189-214. Recuperado de
- Vallès, J. (2007). *Ciencia política: una introducción*. Barcelona, España: Ariel
- Verkuyten, M. (2002). Making teachers accountable for students' disruptive classroom behaviour. *British journal of sociology of education* 23 (1): 107–122.
- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad*. España: FCE
- Winograd, K. (2002). The negotiative dimension of teaching: teachers sharing power with the less powerful. *Teaching and teacher education* 18 (3): 343–362.
- Zoghbi, P. y Verano, D. (2007). ¿Son eficientes las estrategias coercitivas en el control de la conducta desviada en el trabajo? Un modelo basado en normas, control y castigo organizativo. *Revista europea de dirección y economía de la empresa*, 16 (3), 73-92. Recuperado de <https://bit.ly/2IUT459>

Hekademos

REVISTA EDUCATIVA DIGITAL

www.hekademos.com

EDITA

