

PERSPECTIVAS ESPAÑOLAS EN LA
EDUCACION:
MEJORES PRÁCTICAS PARA EL SIGLO XXI
EDITADO POR

Dr. Otto Federico von Feigenblatt

y

Dra. Beatriz Peña-Acuña



Catholic University of New Spain LLC
(Miami, Florida)

www.ucne.org

Catholic University of New Spain LLC
66 West Flagler Street 9th Floor #1014
Miami, FL 33130
info@ucne.org

Published in the United States by the Catholic University of
New Spain

www.ucne.org

© Catholic University of New Spain 2020

This publication is protected by the pertinent intellectual property laws. Any unauthorized use of part or all of the contents of the present publication will be prosecuted. Written permission from the Catholic University of New Spain should be requested in order to reproduce any of the contents.

1st Edition 2020

Printed in the United States

ISBN: 978-1-67817-360-9

Series published with the support of the Noble Company of
Bernardo de Galvez

Agradecimientos

El presente libro es fruto del esfuerzo de un gran equipo de investigación y de todo el grupo de apoyo de la Universidad Católica de Nueva España. En primer lugar los editores le agradecen a Eneida Zeneli por todo su apoyo en la administración del proceso de publicación y en particular por su ayuda en la administración de los recursos humanos necesarios para llevar a cabo este tipo de proyecto. También se le agradece su apoyo a la editora del Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences, la Dra. Vannapond Catherine von Feigenblatt, por sus valiosos comentarios sobre el contenido del libro y en particular sobre las diferentes teorías en el campo de la educación.

Es necesario mencionar la ayuda brindada por varios miembros de la junta directiva de la Universidad Católica de Nueva España que no solamente aportaron ideas pero en muchos casos motivaron a los autores para llevar a buen fin este proyecto. Entre ellos podemos mencionar al Excmo. Sr. D. Francisco López Becerra de Solé, Duque de Maqueda y Grande de España, incansable promotor de la cultura y tradiciones Españolas. También le agradecemos al Excmo. Sr. Dr. D. Alfonso Ceballos-Escalera y Gila, Marques de la Floresta, por su apoyo. En los Estados Unidos la honorable Concejal Marjorie Murillo, experta en educación, fue una promotora incansable de este proyecto sobre la educación y una gran comunicadora con las autoridades educativas y gubernamentales en la ciudad de Miami-Dade.

El Dr. Greivin Arrieta, Rector de la Universidad Isaac Newton en Costa Rica fue una inspiración por su dedicación al campo de la educación en Hispanoamérica y el Profesor D. Alejandro Monge de la Universidad Internacional de las Americas fue una fuente inagotable de conocimiento sobre las mejores prácticas en la educación superior en Costa Rica.

Finalmente se les agradece a todos los miembros de la Noble Compañía de Bernardo de Gálvez y en particular a su presidente honorario el Presidente Alfredo Palacio de Ecuador por su gran apoyo en la promoción de la hispanidad en los Estados Unidos.

Respetuosamente,
Dr. Otto Federico von Feigenblatt
Dra. *Beatriz Peña-Acuña*

Prologo

El presente libro es parte de un esfuerzo de la Universidad Católica de Nueva España (Catholic University of New Spain) en cooperación con varias instituciones Españolas de promover la interacción académica entre los Estados Unidos y España. Como un primer paso se presenta esta recopilación de estudios sobre temas de la educación y la docencia. No es ningún secreto que el campo de la pedagogía está dominado por las teorías desarrolladas en centros de investigación mayoritariamente localizados en los Estados Unidos. Las teorías y prácticas desarrolladas en estos centros tienden a ser etnocentristas y pocas veces toman en cuenta las importantes diferencias culturales y sociales que existen en el mundo.

Los capítulos tratan de temas de gran importancia en la disciplina de la educación como por ejemplo: el rol del educador, la enseñanza de los idiomas romances en el aula universitaria, la cultura en la enseñanza el turismo en la enseñanza, y los retos de la educación contemporánea. El énfasis regional del volumen en España es intencional y constituye un paso para impulsar y proyectar las mejores prácticas y avances teóricos de académicos Españoles en el siglo 21.

Mas que conclusiones, se presentan diferentes temas de investigación en la docencia que pueden llevar a fructíferas relaciones de investigación entre académicos Españoles e investigadores en los Estados Unidos e Hispanoamérica.

Everwise Hall, Florida, Nueva España

7 de Febrero del 2020

Dr. Otto Federico von Feigenblatt Rojas, Caballero de la Orden de Isabel la Católica, Académico de la Real Academia de Doctores de España
Dra. Beatriz Peña-Acuña, Universidad de Huelva

Table of Contents

I. (Inter/Multi)Culturalidad En El Aula	1
Oscar Navarro Martínez, Ángel Luis González Olivares, Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez Mónica di Martino	
II. El Agroturismo En La Educación	23
Marta Templado Isasa Rosa Lucarelli	
III. La Inclusión De La Gamificación En Las Aulas Universitarias: Nuevos Retos En La Docencia	49
García Hernández, M.L Porto Currás, M., Bolarín Martínez, M.J., Torres Soto, A. Hernández Valverde, F.J.	
IV. Las Migraciones Actuales En La Península Ibérica: El Desafío De La Enseñanza Del Portugués Y Del Español	71
Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez Filomena Fernandes Juana María Anguita Acero Eduardo López Bertomeo	
V. Menores Con Medidas Judiciales En España. La Figura Del Educador Social	97
CM Aránzazu Cejudo Cortés Celia Corchuelo Fernández José Antonio Ruiz Rodríguez	
VI. Relaciones Entre Familias Y Escuelas: El Reto De La Comunidad Educativa Del Futuro	125
Elisa Isabel Sánchez-Romero	

VII. Soft Skills, Unas Habilidades En Auge En Europa	147
María Tornel Abellán	
Antonio Candeloro	
Carmen María López López	
David Jiménez Hernández	
VIII. Controversias En La Función De La Educación En La Sociedad Actual	175
Celso Carlos Carrera López	
Antonia Pérez-García	
IX. Educación En Turismo: Evolución Y Tendencias En Las Áreas De Investigación Y Conocimiento Abordados En Tesis, Trabajos Fin De Máster Y Trabajos Fin De Grado. El Caso De La Universidade Da Coruña (UDC)	203
Antonia Pérez-García	
Iria Caamaño Franco	
Lito García-Abad	
X. La Inteligencia Y Las Emociones: Una Revisión Teórica Para Comprender Su Transferencia Educativa	235
María Inmaculada Iglesias Villarán	
Manuel Delgado García	

I. (INTER/MULTI)CULTURALIDAD EN EL AULA

Oscar Navarro Martínez
Ángel Luis González Olivares
Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez
Mónica di Martino

Resumen: *La convivencia con otras culturas se ha convertido en la actualidad en una necesidad y un reto tanto para la sociedad como para el sistema educativo en su conjunto. En las últimas décadas, ha surgido un creciente interés dentro del ámbito educativo por reconocer y atender de forma adecuada a la diversidad presente no solo en la sociedad, sino, de manera más específica, en las aulas. Por tanto, es nuestra intención aportar algo de luz al respecto con el fin de verificar si realmente en España los docentes conocen e incluyen la noción de cultura en el aula.*

Para ello, partimos de cómo se está desarrollando en nuestro país la competencia (inter)cultural. En ese sentido, en las universidades se forma a los profesores para que éstos desarrollen y adquieran diversas estrategias y herramientas metodológicas que les permitan convertirse en buenos docentes. Sin embargo, ¿saben los profesores enfrentarse a la diversidad actual de las aulas?, ¿son adecuadas las estrategias que se les proporcionan?, ¿se les forma para trabajar en un aula que incluye diversos referentes culturales? A partir de estas dudas en forma de preguntas, se pretende analizar cómo abordar la competencia en cuestión y, más concretamente, si los profesores tienen y reciben formación específica y si disponen de recursos para impartir su docencia en un contexto multicultural.

Oscar Navarro Martínez, Ángel Luis González Olivares, Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez, & Mónica di Martino

Antes de proceder a dar respuesta a las cuestiones formuladas, resulta conveniente realizar una exposición de todos aquellos conceptos relacionados, en mayor o menor medida, con la competencia intercultural. Destacan, entre otros: cultura, educación multicultural e intercultural, multiculturalidad, interculturalidad y diversidad cultural. Dichos términos cobran hoy en día especial relevancia debido a los constantes flujos migratorios que tienen lugar en España y su influencia tanto a nivel político como socioeconómico y educativo.

En consecuencia, el papel de los docentes ha experimentado cambios necesarios en un planteamiento como el actual, representado por la educación inclusiva. Los profesores en su conjunto deben dejar de ser meros transmisores de información y reconocer que en este escenario de diversidad cultural queda todavía un gran camino por recorrer.

Por lo tanto, se podría decir que para adquirir estas nuevas estrategias metodológicas acordes con los cambios sociales existentes en la actualidad, los docentes deben tomar conciencia de la importancia que tiene la puesta en práctica de una educación en igualdad de oportunidades para todos los alumnos.

Palabras Clave: *Multiculturalidad; interculturalidad; educación intercultural; competencia intercultural; formación del profesorado.*

A lo largo de los últimos años la sociedad actual ha ido cambiando y evolucionando. La heterogeneidad de España y su gran diversidad cultural implican introducir en nuestro sistema educativo y, por ende, en nuestras aulas cambios de carácter metodológico principalmente.

Por tanto, se puede hablar de diversos conceptos como multiculturalidad e interculturalidad, que conllevan diferentes realidades. Hace unos años se hablaba, sobre todo, del concepto de

(INTER/MULTI)CULTURALIDAD EN EL AULA

educación multicultural, para pasar posteriormente al de educación intercultural. Todo ello ha dado paso en la actualidad a debatir sobre la competencia intercultural, atendiendo a una diversidad social basada en el respeto y tolerancia. En consecuencia, este tema viene justificado por las siguientes razones:

- Intentar acercarse a la práctica de la competencia intercultural en las aulas desde la perspectiva del profesorado. España, un país multicultural por excelencia, ha visto incrementada su tradicional diversidad con la llegada masiva de inmigrantes, los cuales plantean nuevos retos y escenarios socioeducativos.
- El desarrollo de la competencia intercultural debe implicar la formación tanto de alumnado autóctono como inmigrante atendiendo a criterios de calidad e igualdad acordes con la sociedad del siglo XXI.

El papel de los docentes se ha modificado considerablemente respecto a planteamientos más tradicionales, donde simplemente se encargaban de transmitir información al alumnado (Jordán, 1994). Con los cambios que ha experimentado en nuestra sociedad, se asume la aceptación de nuevas responsabilidades en la práctica pedagógica. Esta situación implica el fomento de la tolerancia, el respeto y la convivencia en la escuela, aunque en este contexto muchos profesores aún mantienen una situación pasiva (Leiva, 2011).

Desafortunadamente, para muchos docentes la competencia intercultural es una forma eufemística y políticamente correcta de insertar a los alumnos en las aulas ordinarias sin prestar atención a sus problemas específicos.

Se instruye didácticamente a los docentes para dotarles de estrategias y herramientas metodológicas que contribuyan a formar

Oscar Navarro Martínez, Ángel Luis González Olivares, Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez, & Mónica di Martino

buenos profesores. Pero en el actual marco educativo se pueden plantear una serie de cuestiones:

- A qué se refiere el concepto de interculturalidad?
- ¿Cómo se desarrolla la competencia intercultural?
- ¿Hay una legislación lo suficientemente clara en materia intercultural?
- ¿Están los docentes preparados para enfrentarse a la diversidad de las aulas del siglo XXI?
- ¿Son buenas las estrategias actuales en educación intercultural?
- ¿Se forma a los docentes para trabajar en aulas interculturales?

Partiendo de estas preguntas que pretenden ser reflexivas, se intentará aportar una respuesta a través de diversos razonamientos. En el ámbito de la Interculturalidad, en España se encuentra una amplia literatura científica, tanto de carácter cuantitativo como cualitativo. Han sido diferentes los términos utilizados y que han evolucionado a lo largo de estas últimas décadas para designar una misma realidad: la Interculturalidad.

Se empezó a utilizar el término Educación Multicultural, para evolucionar posteriormente hacia el concepto de Educación Intercultural o Educación para la Diversidad y, últimamente, se investiga en la línea de la Competencia Intercultural.

Hasta la década de los noventa del siglo XX, en España apenas había estudios interculturales y los únicos que podían aproximarse a ello estaban relacionados casi exclusivamente con el alumnado de etnia gitana.

Entre 1990 y 2000, España pasa de ser emisor de inmigración a receptor, lo cual se va a reflejar en la progresiva presencia de alumnado

(INTER/MULTI)CULTURALIDAD EN EL AULA

extranjero en sus aulas. Lo que deriva, en un aumento del interés por los aspectos interculturales, tanto por parte de la Administración, como por parte de la comunidad educativa, además del que se despierta en diferentes grupos de investigación.

El verdadero punto de inflexión en materia de interculturalidad se produjo cuando en 1992 el Ministerio de Educación acogió diferentes iniciativas planteadas por la Comisión Europea. A partir del año 2000 distintas medidas vieron la luz a través de diversas políticas y normativas educativas (Grañeras y otros, 1999).

Desde entonces y hasta la actualidad se observa un gran crecimiento de carácter cuantitativo, en lo que respecta a estudios en torno a la interculturalidad. Los trabajos de Soriano (2001), Bartolomé (2004), Buendía y otros (2004) son claros ejemplos de ello. Cabe destacar que en este proceso ha sido fundamental la implicación de los distintos agentes sociales en el estudio de la diversidad cultural en las aulas y el impulso de todo tipo iniciativas (García, 2006). Las investigaciones realizadas podrían clasificarse en torno a diferentes temáticas:

- **Escolarización de inmigrantes.** Se trata de uno de los ámbitos de investigación donde más se ha trabajado en los últimos años. Deben destacarse los trabajos realizados por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) entre los años 1997 hasta 2008 a este respecto. Igualmente relevantes fueron las investigaciones llevadas a cabo por Datos y Cifras, sobre datos de matriculación del alumnado extranjero en España, entre otros (CIDE, 2008). Garreta (2003) y Aguaded (2005) analizan la realidad multicultural en la educación obligatoria a través del currículo.
- **Intervención y educación a alumnos inmigrantes.** Es decir, se estaría haciendo alusión a las medidas de acogida y a los distintos tipos de aulas puestos en marcha para atender a las necesidades de

los alumnos inmigrantes. A este respecto, destacan los estudios de Bartolomé y Cabrera (2003), sobre el papel de las aulas de compensación para atender a aquellos alumnos que tienen diversos problemas por el desconocimiento de la lengua en el país de acogida. Por su parte, Quintana (2003) critica este tipo de aulas por segregar a los alumnos inmigrantes y sostiene que los alumnos deben salir lo menos posible del aula de referencia para lograr una mayor integración. Autores como del Arco (1999) centran sus investigaciones en el currículo, subrayando que la mayoría de los centros escolares no están preparados para tener aulas multiculturales, ni disponen de personal suficiente y preparado para ello. Por su parte, Garreta (2003) se centra en la postura que adoptan los docentes hacia la educación intercultural desde una formación escasa o inexistente. Aguado (2004) también sostiene este punto de vista en lo que respecta a la formación del profesorado.

- Diversidad lingüística en las aulas. Importante contribución es la de Quintana (2003), quien reflexiona sobre el hecho de qué aulas de inmersión lingüística creadas para enseñar la lengua en el país de acogida, están centradas en contenidos estrictamente lingüísticos y obvian los aspectos culturales. Del Arco (1999) comenta la importancia de crear un clima en las aulas que tenga en cuenta todas las culturas presentes en la escuela.
- Comportamiento ante diferentes culturas. Este tema es uno de los más trascendentales. Se puede afirmar que se producen menos actitudes racistas hacia inmigrantes de raza blanca, hacia la cultura occidental y hacia la religión cristiana (Escarbajal, 2010).
- Actitud del profesorado hacia la diversidad escolar. Muchos profesores suelen asociar diferencias culturales con problemas de conducta o malos resultados escolares. Bartolomé (1996), por su parte, aprecia la escasa implicación del profesorado hacia la realidad educativa multicultural, si bien tiene una actitud favorable

(INTER/MULTI)CULTURALIDAD EN EL AULA

hacia la educación intercultural. Igualmente se destaca la escasa formación práctica del profesorado (Garreta, 2003), afirmando que se centra más en la teoría que en la práctica. Por lo tanto, la formación del docente en competencia intercultural acaba siendo optativa y puntual según las preferencias del centro escolar o del profesor.

- Identidad intercultural. En este ámbito destacan las investigaciones realizadas por Bartolomé (2000), donde se detallan las características básicas de la educación intercultural. Bartolomé y otros (1999) abordan el tema de la identidad multicultural y se estudia el caso de los niños marroquíes en Cataluña.

En términos generales, se observa que la interculturalidad es un tema candente y de total actualidad que ha suscitado el interés tanto de la sociedad como de la comunidad educativa en su totalidad. A continuación, partiendo del término cultura, se explicarán igualmente otros conceptos que se derivan o están íntimamente relacionados con él.

El término *cultura* hace referencia a un “conjunto de tradiciones y estilos de vida, socialmente adquiridos, de los miembros de una sociedad, sus modos pautados de pensar, sentir y actuar (es decir su conducta)” (Harris, 1990:20). En cambio, Camilleri la define como el “conjunto de significados (creencias, valores, cosmovisiones), compartidos por un grupo que conduce a interpretar la realidad y a comportarse de modos comúnmente valorados y que tiende a perpetuarse en el tiempo” (Gil, 2008:105).

Por tanto, se puede afirmar que la cultura es un conjunto de diversas variables socialmente adquiridas y asociadas a una etnicidad concreta, en la que se conjugan diversos factores de tipo económico, religioso, moral y/o artístico, entre otros. Estos aspectos precisamente son los que nos llevan a distinguir entre diversas culturas.

Oscar Navarro Martínez, Ángel Luis González Olivares, Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez, & Mónica di Martino

El término *multicultural* de una forma general se refiere a “la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos, cualquiera que sea el estilo de vida elegido” (Aguado, 1991:1).

Por otro lado, Hidalgo (2005), lo identifica con la existencia de varias culturas pero sin una clara relación entre ellas. En la misma línea, los estudios de Quintana (1992), Jordán (1996) y del Arco (1998) hacen referencia a la aproximación de distintas culturas que existen en un mismo espacio físico sin que haya un intercambio cultural entre ellas.

Con respecto a *pluricultural*, este término se usa en circunstancias similares que multicultural. Sin embargo, en vez de subrayar que existe un gran número de culturas que interaccionan entre sí, se resalta solamente su pluralidad (Aguado, 1991).

Por tanto, se puede deducir que el término multicultural alude a una coexistencia pacífica entre diferentes culturas en un mismo hábitat. En ningún caso éstas son consideradas iguales, debido, principalmente, al desconocimiento o desconfianza mutuos. Pese a ello, la multiculturalidad busca el respeto y la tolerancia, pero sin llegar a intentar conocer las costumbres del otro.

Otro término íntimamente relacionado con cultura es el que hace alusión a lo *transcultural*. Este concepto lleva implícito el movimiento, el paso de un contexto cultural a otro (Aguado, 1991).

En lo que respecta a la noción de *intercultural*, Leurin (1987) los define como “un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social [...] y es, también, una filosofía, política y pensamiento que sistematiza tal enfoque” (Aguado, 1991:2).

(INTER/MULTI)CULTURALIDAD EN EL AULA

Si se relacionan todos los conceptos definidos y se tiene en cuenta el momento social marcado por las migraciones y la globalización, se puede afirmar que nos encontramos ante una sociedad multicultural a la que se debe integrar el matiz intercultural. Es decir, hay que acentuar la interacción, comunicación, reconocimiento, negociación y enriquecimiento mutuo entre las diferentes culturas que comparten un mismo hábitat. El buen entendimiento y el enriquecimiento entre las diferentes culturas que conforman un mismo espacio dependerá, en buena medida, de lo competentes que sean a nivel intercultural los individuos que conforman esa sociedad. En definitiva, se estaría poniendo de manifiesto la necesidad de dotar a la sociedad de una buena formación o educación a este respecto.

En relación al buen desarrollo de la educación intercultural, este tipo de educación tiene que responsabilizarse de luchar para evitar la exclusión social y buscar estrategias docentes que favorezcan la asimilación de valores. Además se debe garantizar que se participe en el proyecto común de nuestra sociedad, donde cada individuo tiene su rol específico con responsabilidades y tareas (Bartolomé y otros, 1999).

En la actualidad, el desarrollo de la competencia intercultural es uno de los grandes desafíos a los que se encuentra cualquier docente y para el que es requisito indispensable un espacio común de convivencia donde prime la equidad, se garantice la atención a la diversidad y se promueva el diálogo intercultural. No se desarrolla de forma espontánea, ni siquiera aunque se promuevan las relaciones entre alumnos que tienen la misma cultura (Vila, 2008).

La educación intercultural como tal se remonta a la década de los noventa. Autores como Troyna y Carrington (1990) o Walkling (1990), afirman que la educación intercultural se refiere a una corriente

Oscar Navarro Martínez, Ángel Luis González Olivares, Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez, & Mónica di Martino

reformadora de la intervención educativa, respondiendo a la diversidad que se establece en la sociedad con distintos grupos étnicos y culturales (Aguado, 1991).

Por otra parte, Gil (2003), se reafirma en sus predecesores y añade que la educación intercultural pretende reformar la educación para favorecer la equidad educativa, eliminar el racismo o la discriminación, favorecer la competencia intercultural y, en definitiva, establecer una justicia social. Por lo tanto, de alguna forma se está aludiendo a la enseñanza, el respeto, la tolerancia y el conocimiento de otras culturas.

La educación intercultural se percibe como una manera de entender la educación y no un programa o acción puntual. Además, afecta a la totalidad de dimensiones educativas y supone una educación para todo el alumnado, no únicamente para las minorías. Por tanto, se pretende reformar el ámbito educativo con la intención de lograr una educación de calidad, considerando la diversidad como una valor en sí mismo, no como una deficiencia o problema (Gil, 2003).

En una escuela diversa se pueden encontrar alumnos con desiguales necesidades: diferente lenguaje, diferente cultura, superdotados, con deficiencias auditivas, etc. La meta para lograr una escuela inclusiva y diversa pasa por saber dotarla de un enfoque intercultural (Lacomba, 2011). En definitiva, el objetivo de esta educación intercultural consistiría en “educar en valores, actitudes y normas, la eliminación de los prejuicios sociales y culturales que justifican prácticas discriminatorias y racistas, es uno de los objetivos básicos de la educación intercultural” (Besalú, 2002:157).

De la misma forma Leiva (2011) comenta, que la educación intercultural, es entendida como actitud pedagógica, fomentando la interacción entre las diferentes culturas; de esta manera la educación

(INTER/MULTI)CULTURALIDAD EN EL AULA

intercultural actúa evitando tanto el racismo como la xenofobia. Tal como se ha comentado anteriormente la interculturalidad promueve una convivencia basada en el respeto a la diferencia cultural como un valor.

Los docentes son, por tanto, el factor determinante para llevar a cabo una escuela equitativa para todos (Jordán, 2007), asegurando la máxima imparcialidad en los alumnos, de lo contrario la escuela inclusiva y la educación intercultural misma podrían caer en una “vana utopía romántica”.

Es un hecho constatado que la atención a la diversidad supone un desafío de primera magnitud desde hace ya algunos años en nuestro sistema educativo. De acuerdo a estos planteamientos, en una escuela inclusiva y diversa se debe adoptar enfoques interculturales con el fin de propiciar no solo a los alumnos, sino entre toda la comunidad educativa, un enriquecimiento e intercambio cultural mutuo. De esta manera, la diversidad cultural adaptara enfoques positivos desde el fomento de la participación en comunidad, la innovación curricular o la convivencia (Leiva, 2011).

El proceso de inclusión educativa es un procedimiento de aprendizaje. Para que la diversidad cultural sea verdaderamente un factor de crecimiento entre las diferentes culturas, se debe plantear desde un punto de vista de intercambio, diálogo e igualdad. A partir de esta consideración, se entiende que todos los alumnos se integran al entorno escolar, aportando sus distintas costumbres, puntos de vista, características o valores, que permiten cohesionar el grupo (Barra, Francos y Roca, 2009).

Se debe admitir que en la actualidad todavía no se ha logrado tener una escuela inclusiva, aunque sí diversa. En este contexto, cabe destacar que lo intercultural en educación surge como desenlace de un

Oscar Navarro Martínez, Ángel Luis González Olivares, Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez, & Mónica di Martino

largo proceso evolutivo que tiene en cuenta variables culturales, además de alternativas compensatorias o asimilacionistas, siempre vinculadas a otros planteamientos pedagógicos como la educación global, inclusiva, antirracista y multicultural (Aguado, 2004).

Algo de vital importancia es la formación de los docentes. Diferentes estudios evidencian que la actual formación del profesorado es insuficiente para atender la diversidad del alumnado en las aulas españolas. Esta realidad es que ha llevado a Arnáiz y de Haro (2006) a afirmar que son los propios centros educativos los que deben fomentar la interculturalidad.

En relación con la formación docente inicial, las nuevas propuestas de actuación curriculares en pos de facilitar nuevas prácticas docentes, deben abogar por una reflexión sobre la práctica didáctica. De esta forma se puede transformar la visión del alumnado para eliminar los estereotipos y prejuicios que pueden haber asimilado (Aranda, 2011). Las aulas españolas, se enfrentan en la actualidad al reto de la convivencia intercultural, pues educar para este tipo de convivencia tiene un relevante carácter inclusivo que responde a la diversidad cultural en una sociedad cada vez más plural y homogénea (Leiva, 2011). Se sigue sin otorgar la importancia suficiente a la atención a la diversidad cultural en estudios de posgrado. Los docentes solo llevarán a cabo una pedagogía intercultural cuando sean capaces de promover aprendizajes abiertos al cambio, que consigan el compromiso de todos los agentes educativos implicados y partan de prácticas innovadoras que mejoren la práctica docente (Bernabé, 2012).

Para ello, debe formarse adecuadamente a los docentes para que sean capaces de atender a los retos que necesita un desarrollo social a nivel global. Sólo así se logrará la legitimidad cultural. Los docentes necesitan una formación mínima en valores de otras culturas, es decir,

(INTER/MULTI)CULTURALIDAD EN EL AULA

manejar la competencia intercultural, dada la evolución sufrida en las últimas décadas no solo en la comunidad educativa, sino en el conjunto de la sociedad (Bernabé, 2012).

Por otra parte, las iniciativas formativas interculturales, están orientadas en su mayoría a aumentar el nivel de sensibilización, aunque solamente de los profesores que están trabajando con minorías. A pesar de que los docentes están concienciados con el desarrollo de la interculturalidad, la gran mayoría afirma que no lo lleva a la práctica al no haber tenido los suficiente recursos formativos (Escarbajal, 2010). De hecho, no existe una legislación específica para formar al profesorado en competencia intercultural ni en educación intercultural, y que por tanto los esfuerzos para llevar a cabo dicha educación son muy limitados y no disponen de la adecuada coordinación (Santos y Pérez, 1998).

Diferentes líneas de investigación han abordado desde finales de la década de los noventa cómo debe plantearse la formación del profesorado en materia intercultural, aunque pasados bastantes años no se ha avanzado mucho en su desarrollo práctico, con cambios complejos y lentos que requieren las condiciones adecuadas. Se aboga por una dirección correcta para promover los cambios educativos empiezan en el docente, para ello, proponen: fomentar entre el profesorado el propio autoconocimiento. Promover entre los alumnos diferentes técnicas de aprendizaje y por último la importancia del profesor como elemento clave con el que cuenta el sistema educativo como promotor de dichos cambios de enseñanza- aprendizaje (Santos y Pérez, 1998).

Unos años después, la situación era muy similar, algo que hoy en día no ha cambiado mucho. La formación inicial del profesorado en España en competencia intercultural no siempre se aborda de una forma totalmente explícita como atención a la diversidad, tanto del

Oscar Navarro Martínez, Ángel Luis González Olivares, Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez, & Mónica di Martino

alumnado como de sus familias (Aguado, 1996). Investigaciones posteriores se refieren a los cursos de interculturalidad como una formación opcional en la que varía en gran medida el concepto de “intercultural”. Sin embargo, el currículo para la formación básica del profesorado es elaborado a nivel nacional y que la introducción de este enfoque va a depender del currículo vigente, así como de la política educativa en general (Aguado, Gil y Mata, 2008).

Parte de estas propuestas se están utilizando en la actualidad, pero todavía queda un largo camino por recorrer. Atendiendo a todo lo descrito, se puede observar que la clave de una educación intercultural de calidad reside, en primera instancia, en los centros educativos y en el profesorado. Desafortunadamente, las diferentes administraciones no exigen una formación en educación intercultural, habiendo libertad absoluta para recibirla o no. Además, ninguno de los currículos incluye la educación intercultural y la legislación vigente la contempla desde la interdisciplinariedad sin hacer especial mención a ella en los contenidos de las diferentes materias a impartir. El desarrollo de la competencia intercultural se muestra como una opción individual de cada docente a través de cursos de formación, para su posterior implementación práctica.

CONCLUSIONES

En términos generales y a modo de conclusión, se puede afirmar que el término *intercultural* aparece para superar las carencias derivadas de conceptos como *multiculturalismo*, el cual alude a una coexistencia pacífica entre diferentes culturas en un mismo hábitat. Se debe puntualizar que en ningún caso se consideran como iguales, debido en gran parte, al desconocimiento o desconfianza mutuos entre las diferentes culturas. Pese a ello, la *multiculturalidad* busca el respeto y la tolerancia, pero sin llegar a intentar conocer las costumbres del

(INTER/MULTI)CULTURALIDAD EN EL AULA

“otro”. De la misma manera, en el *multiculturalismo* hay una jerarquía entre las diferentes culturas, es decir, una es superior a la otra.

En el *interculturalismo* se aprecia una evolución. No obstante sigue aludiendo a la una coexistencia pacífica entre diferentes culturas en un mismo hábitat, pero la diferencia radica en la interacción, comunicación, reconocimiento, negociación y enriquecimiento mutuo entre la mismas, estando éstas culturas en grado de igualdad. Se entiende como un conjunto de conocimientos, aptitudes, habilidades, actitudes y valores interculturales, además de comportamientos afectivos, psicológicos y sociales que permitan al alumnado establecer relaciones con otras personas sin que se tenga en cuenta su cultura. Esta competencia se debe desarrollar mediante intervenciones educativas que estén adecuadamente organizadas y planificadas (Aguaded, 2008).

Su implementación no corresponde solo al docente, sino que debe ser apoyada desde las distintas instituciones y agentes educativos para su correcto desarrollo. Por tanto, se entiende que la competencia intercultural no se ha trasladado adecuadamente a las aulas, en gran parte por el desconocimiento del modo de realizarlo. Este es un reto importante para los docentes, lo cual requiere un espacio de convivencia común en la escuela, que garantizará la equidad, la atención a la diversidad, así como el diálogo intercultural.

Es esencial la enseñanza en valores, el respeto, la tolerancia y el conocimiento de otras culturas tanto en los centros docentes como en la sociedad, no solo en la sociedad sino en los centros docentes. Para ello se dejan a un lado las diferencias y se centra en las similitudes entre diferentes culturas, todo ello para llegar a un enriquecimiento e intercambio mutuo entre las mismas. Se parte de la igualdad entre las personas sin caer en los estereotipos marcados desde siglos anteriores, y dejando a un lado cultura dominante y dominada.

Oscar Navarro Martínez, Ángel Luis González Olivares, Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez, & Mónica di Martino

Su desarrollo todavía no se ha conseguido plenamente en los centros educativos, pero no es imposible conseguirlo, ya se comentaba anteriormente que en los estudios de Leiva (2011) resulta indispensable que todos los agentes educativos, y de forma especial el profesorado adquiera las denominadas competencias interculturales, es decir, las habilidades cognitivas, afectivas y comunicativas necesarias para manejarse eficazmente en un medio intercultural (Leiva, 2001). Su objetivo no es solamente la educación en valores, sino la educación en actitudes y normas, eliminar los prejuicios sociales y culturales que justifican en la sociedad prácticas discriminatorias y racistas (Besalú, 2002).

La convivencia en la escuela basada en el respeto y comprensión hacia otras culturas ha sido uno de los ejes vertebradores de esta contribución; por ello, la educación intercultural debe ser el principio rector por el que actúen los centros escolares.

En la actualidad todavía no se ha conseguido tener una escuela inclusiva, aunque si diversa. La mayoría de los centros educativos españoles no aplican medidas interculturales propiamente dichas. Existen diversos factores que impiden la posibilidad de potenciar y desarrollar plenamente una educación plenamente inclusiva en las aulas, entre otros por la falta de apoyo institucional. Pero se trabaja en la dirección correcta tanto como para tener una escuela inclusiva como una escuela intercultural.

Debido al crecimiento de población inmigrante en España en los últimos años, se hace patente la presencia de diversas culturas en una misma sociedad. Ello implica, por tanto, que se debe buscar una forma de conocerlas para llegar a una tolerancia, respeto y conocimiento mutuo, así como una convivencia, buscando una coexistencia pacífica

(INTER/MULTI)CULTURALIDAD EN EL AULA

entre las mismas, pues la diversidad es una característica primordial en la sociedad del siglo XXI.

Aunque es de rigor afirmar, que la atención a la diversidad, la equidad en los centros escolares y la igualdad de oportunidades para todos los alumnos, se convierten en la actualidad en los ejes sobre los que se conforma el nuevo modelo de enseñanza, caracterizado por ofrecer diversas alternativas, tanto en el currículum como en las prácticas pedagógicas, lo que llevan a un replanteamiento de la escuela como institución.

Diferentes estudios e investigaciones dejan patente, que el profesorado no está recibiendo en su formación inicial, ni tampoco dentro de las distintas modalidades de formación permanente, una preparación específica para elaborar verdaderos currículos interculturales, ni para atender la diversidad que se puede encontrar en las aulas españolas.

Un pensamiento generalizado entre los docentes es que no están convenientemente formados en educación intercultural. La mayoría de la formación que adquieren los futuros educadores está fuera del ámbito de los planes de estudio de máster, siendo lo más habitual en cursos de formación. Por lo que el aprendizaje en competencia o educación intercultural se torna en una opción individual del docente y su implementación práctica toda sigue sin concretarse, exceptuando medidas puntuales.

La figura del profesor es vital para que los demás elementos del proceso educativo funcionen adecuadamente gracias a la función que debe desarrollar como guía y mediador. Además se convierte en factor clave del proceso de atención a la diversidad.

Oscar Navarro Martínez, Ángel Luis González Olivares, Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez, & Mónica di Martino

Se llega a la conclusión de que para el personal docente, la formación pedagógica tanto en diversas técnicas como metodologías es primordial. Aunque esta formación solo cobra sentido cuando el profesor asume las necesidades educativas de los alumnos que tiene en las aulas, de su diversidad, de su cultura, de su comportamiento y su nivel de aprendizaje.

Solamente se desarrollará plenamente la competencia intercultural en las aulas, cuando entre los planes formación de nuestros docentes se contemple la formación intercultural, ya que el profesor es un agente clave en la transformación de la escuela, incluidos todos los agentes administración, comunidad educativa o las familias. En definitiva, cuando el conjunto de la sociedad sea capaz de mirar a los otros evitando prejuicios raciales, étnicos, estereotipos, prejuicios y todo tipo de discriminación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, E. (2005) *Diagnóstico basado en el Curriculum Intercultural de aulas multiculturales en Educación Obligatoria* (Tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada.
- Aguaded, E., Dueñas, B., Dueñas, L. y Rodríguez, A. (2008) “El desarrollo de competencias interculturales a través del curriculum intercultural”, en *I Jornadas Internacionales. VI Jornadas sobre Diagnóstico y Orientación. El carácter universal de la Educación Intercultural*. Jaén.
- Aguado, T. (1991) “La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones”, en M.C. Jiménez. *Lecturas de pedagogía diferencial*. Madrid: Dykinson, 89-104.
- Aguado, T. (1996) “Educación Multicultural: su teoría y su práctica”, *Cuadernos de la UNED*, Nº. 152. Madrid: UNED.

(INTER/MULTI)CULTURALIDAD EN EL AULA

- Aguado, T. (2004) “Investigación en educación intercultural”, *Educatio Siglo XXI*, 22, 39-57.
- Aguado, T., Gil I. y Mata P. (2008) “El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas”, *Revista Complutense de Educación*, 19, (2), 275-292.
- Aranda V. (2011) “Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente”, *Estudios Pedagógicos*, 2, 301-314.
- Arco del, I. (1999) *Currículum y educación intercultural: elaboración y aplicación de un programa de educación intercultural* (Tesis doctoral). Universitat de Lleida.
- Arco del, I. (1998) *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas*. Lérida: Edicions Universitat de Lleida.
- Arnáiz P. y de Haro, R. (2006) “Analizar y comprender el presente de la escuela para promover y desarrollar prácticas interculturales”, *Anales de Historia Contemporánea*, 22, 108-119.
- Barra, J., Francos, C., Roca, S. (2009) “La escuela inclusiva. ¿Qué entendemos por escuela inclusiva?”, en C. González (Eds.). *La evaluación en la enseñanza de segundas lenguas. Documentos de trabajo y conclusiones del III Encuentro de especialistas en la enseñanza de L2 a inmigrantes*. Granada: Port-Royal Ediciones, 19-21.
- Bartolomé, M; Cabrera, F; Espín, Marín M^a A., Rodríguez, M. (1999) “Diversidad y Multiculturalidad”, *Revista de Investigación Educativa*, 17, 2, 277-319.
- Bartolomé, M. (2000) *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: MEC.
- Bartolomé, M. (1996) *Diagnóstico del nivel de integración del alumnado en la primera etapa de la ESO y los cursos de 7º y 8º de EGB*. Madrid: CIDE.

Oscar Navarro Martínez, Ángel Luis González Olivares, Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez, & Mónica di Martino

- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003) “Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales”, *Revista de Educación*, nº extraordinario 1, 169-189.
- Bartolomé, M. (2004) “Identidad y ciudadanía: hacia una sociedad intercultural”, *Bordón, Revista de Pedagogía*. 56 (1), 65-80.
- Bernabé, M. (2012) “Análisis de las necesidades de la formación docente para contextos pluriculturales”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 15, 79–88.
- Besalú, X. (2002) *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Buendía, L., González, D., Pozo, T. y Sánchez, C.A. (2004) “Identidad y competencias interculturales”, *Relieve*, 10 (2), 135-183.
- CIDE (2008) *Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español (1997-2008)*. Madrid: MECD.
- Escarbajal, A. (2010) “Estudio de las respuestas socioeducativas ofrecidas a los inmigrantes en la región de Murcia”, *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 157-170.
- García, J.A. (2006) “La investigación sobre educación intercultural en España. Evolución temática, metodológica, necesidades y tendencias futuras”, en *I Congreso Internacional del Mediterráneo*. Palma de Mallorca.
- Garreta, J. (2003) “Espejismo intercultural: la escuela de Cataluña ante la diversidad cultural”, *CIDE*, 155, 65-54.
- Gil, I. (2003) “La educación intercultural: una propuesta para la nueva alfabetización”, en *Congreso Internacional Virtual: La nueva alfabetización: un reto para la educación del siglo XXI*. CES Don Bosco. Madrid.
- Gil, I. (2008) *El enfoque intercultural en Educación Primaria: una mirada sobre la práctica escolar* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Grañeras, M., Gordo, J. L., Lamelas, R., Villa, N. y de Regil, M. (1999) *Las desigualdades de la educación en España*, II. Madrid: MEC-CIDE.
- Harris, M. (1990) *Antropología cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hidalgo, V. (2005) “Cultura, Multiculturalidad, Interculturalidad y Transculturalidad: Evolución de un Término”, *Universitas tarraconensis: Revista de ciències de l'educació*, 1, 75-85.
- Jordán, J. A. (1994) *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Jordán, J. A. (1996) “La interculturalidad en la escuela”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 25, 71-84.
- Jordán, J. A. (2007) “Educar en la convivencia en contextos multiculturales”, en E. Soriano. *Educación para la convivencia intercultural* (pp. 59-94). Madrid: La Muralla.
- Lacomba, J. (2011) “Interculturalidad y diversidad cultural en los centros educativos”, en R. Borrero, P. Gutiérrez y R. Yuste (coord.). *Diversidad cultural y escuela. El desarrollo de la competencia intercultural*. Badajoz: Universidad de Extremadura, 42-55.
- Leiva, J. J. (2011) “Profesorado, educación intercultural y convivencia en la escuela inclusiva”, en R. Borrero, P. Gutiérrez y R. Yuste, (coord.). *Diversidad cultural y escuela. El desarrollo de la competencia intercultural*. Badajoz: Universidad de Extremadura, 68-81.
- Quintana, A. (2003) “Estrategias de acogida y acompañamiento en ESO: una propuesta de itinerario con alumnado de incorporación tardía”, *Aula de Innovación Educativa*, 126, 53-57.
- Quintana, J. M. (1992) “Características de la educación multicultural”, *Revista española de pedagogía*, 193, 469-480.
- Santos, M. y Pérez, S. (1998) “Educación intercultural y formación del profesorado: Crece la necesidad”, *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, 3, 243-258.

Oscar Navarro Martínez, Ángel Luis González Olivares, Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez, & Mónica di Martino

Soriano, E (2001) *Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo*. Madrid: La Muralla.

Vila, R. (2008) “¿Cómo educar en competencias interculturales? Una alternativa a la educación formal”, *Revista de Estudios de Juventud*, 80, 77-93.

II. EL AGROTURISMO EN LA EDUCACIÓN

Marta Templado Isasa
Rosa Lucarelli

Resumen: *El objetivo de este artículo es poner de manifiesto la importancia que el agroturismo tiene en la educación como actividad extracurricular, ya que puede ser un importante apoyo en el aprendizaje de materias como la geografía, las ciencias, la economía y la nutrición. Con las actividades que se desarrollan en este tipo de viajes o excursiones lo que se pretende es que los alumnos de infantil a bachiller o de ciclos formativos se familiaricen con los entornos rurales cercanos a sus ciudades, conozcan algunos cultivos específicos de su región y adquieran una experiencia en la que pueden ser parte activa de lo que se realiza en ese lugar. El vivir las estaciones del año como temporadas de cultivos permite a los docentes transmitir muchos conocimientos. Con estas salidas los estudiantes puedan conocer lo que sucede en un campo desde la cosecha del producto hasta su comercialización, y les convierte en testigos y parte activa de lo que puede ser el desarrollo sostenible de un territorio.*

Abstract: *The objective of this article is to highlight the importance that agrotourism has in education as an extracurricular activity, since it can be an important support in the learning of subjects such as geography, sciences, economics and nutrition. With the activities that are developed in this type of travel or excursions, what is intended is that students from infant to baccalaureate or formative cycles become familiar with the rural surroundings near their cities, know some specific crops of their region and acquire an experience in which can be an active part of what is done in that place. Living the seasons as*

seasons of crops allows teachers to transmit a lot of knowledge. With these outputs students can learn what happens in a field from the harvest of the product to its commercialization, and turns them into witnesses and an active part of what can be the sustainable development of a territory.

El agroturismo en la educación

1. Conceptualización de las actividades turísticas en espacios rurales

Para introducirnos en el ámbito rural desde la perspectiva turística global partiremos de conceptos del Glosario básico de la Organización Mundial del Turismo (OMT) en el que encontramos términos que nos ayudarán a contextualizar el tipo de actividad turística que relaciona la agricultura de un territorio o destino rural con sus productos agroalimentarios y la gastronomía.

Resulta interesante destacar que en Europa el término "rural" o "espacio rural" se entiende de forma diferente según los distintos países europeos. Así por ejemplo, en Austria se entiende por espacios rurales aquellos con menos de 1.000 habitantes que a su vez tienen menos de 400 habitantes/km²; en Dinamarca y Noruega la condición de rural se otorga a los lugares con menos de 200 habitantes; en Inglaterra y Gales excluyen las ciudades con más de 10.000 habitantes; en Francia las aglomeraciones de menos de 2.000 habitantes en casas contiguas o con no más de 200 metros entre casas; Portugal y Suiza municipios de menos de 10.000 habitantes; mientras que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) considera a aquellos municipios con menos de 150 personas/km² (Grolleau, 1988, Fiquet, 1992, Travel & Tourism Analyst, 1999).

En el caso de España, de acuerdo con la Ley 48/1963, de 8 de julio se considera *actividad turística* aquella que ejercen las personas físicas

EL AGROTURISMO EN LA EDUCACIÓN

o jurídicas, privadas o públicas, o los órganos de la Administración fuera de su residencia habitual y que de manera directa o indirecta se relacionan con el fenómeno turístico o pueden influir sobre el mismo.

Según la OMT existen tres formas de turismo en función del tipo de actividad que se realiza: el *turismo interno*, *turismo receptor* y *turismo emisor*. Estas formas, a su vez pueden combinarse de diferentes modos para dar lugar a otras tres formas de turismo en función del lugar donde se realiza la actividad turística: *turismo interior*, *turismo nacional* y *turismo internacional*. Así nos encontramos con las 6 formas de turismo siguientes:

1. Turismo interno

El *turismo interno* incluye las actividades realizadas por un **visitante residente** en el *país de referencia*, como parte de un *viaje turístico* interno o de un *viaje turístico* emisor.

2. Turismo receptor

Engloba las actividades realizadas por un **visitante no residente** en el *país de referencia*, como parte de un *viaje turístico* receptor.

3. Turismo emisor

El *turismo emisor* abarca las *actividades* realizadas por un **visitante** residente fuera del *país de referencia*, como parte de un *viaje turístico* emisor o de un *viaje turístico* interno.

1. Turismo interior

El *turismo interior* engloba el *turismo interno* y el *turismo receptor*, a saber, las actividades realizadas por los *visitantes* residentes y no residentes en el *país de referencia*, como parte de sus *viajes turísticos* internos o internacionales.

2. Turismo nacional

El *turismo nacional* abarca el *turismo interno* y el *turismo emisor*, a saber, las actividades realizadas por los *visitantes* residentes dentro y fuera del *país de referencia*, como parte de sus *viajes turísticos* internos o emisores.

3. Turismo internacional

El *turismo internacional* incluye el *turismo receptor* y el *turismo emisor*, es decir, las actividades realizadas por los *visitantes* residentes fuera del *país de referencia*, como parte de sus *viajes turísticos* internos o emisores, y las actividades realizadas por los *visitantes* no residentes en el *país de referencia*, como parte de sus *viajes turísticos* receptores

Basándonos en el concepto que la OMT hace de "el lugar visitado" como destino, consideramos que esta decisión es muy importante para la el buen resultado de cualquier salida al espacio rural con una visión educativa.

EL AGROTURISMO EN LA EDUCACIÓN

En el presente capítulo nos centraremos en la actividad turística que se realiza por estudiantes tanto residentes como no residentes del territorio (lo que se considera como turismo interno y receptivo). Y también el que se realiza tanto en el propio destino interior, nacional o internacional.

Los conceptos más utilizados en Europa que tienen relación con este binomio turismo-agricultura serían:

- Turismo rural* que la OMT define como “las actividades turísticas que se realizan en el espacio rural y que tienen como fin interactuar con la vida rural, conocer las tradiciones y la forma de vivir de la gente y los atractivos de la zona”.
- Turismo gastronómico* entendido como el viaje que incluye: "la visita a productores primarios y secundarios de alimentos, festivales, ferias, eventos gastronómicos, visita a mercados, demostraciones de cocina, degustación de productos de calidad o cualquier actividad turística relacionada con la alimentación" (Hall y Sharples,2003).
- Otro concepto es el de *Turismo de los alimentos* que fue analizado por su interés científico en el año 2000 en el Congreso Internacional “Local Food and Tourism”, en donde fueron presentados varios trabajos sobre el binomio turismo y alimentos (Montemagno & Arancio, 1991).
- Repasando otro concepto muy utilizado encontramos el *Agroturismo* que (Wilson, Thilmany, & Watson, 2006) definieron formalmente como cualquier cosa que conecta a los consumidores con el patrimonio, los recursos naturales o las experiencias culinarias exclusivas de la industria agrícola, o una región particular de las áreas rurales del país.

(Karthik & Gajanand, 2012) resaltan que la definición fundamental de agroturismo surge de la necesidad de encontrar soluciones para los

hogares rurales, aumentando sus ingresos mediante el mejor uso de su potencial económico, desarrollando servicios de alojamiento y diferentes modos de vender sus productos locales y propios. En Europa, el "turismo rural" generalmente se utiliza para describir el agroturismo (turismo en las granjas) pero también se amplía para abarcar básicamente todas las actividades turísticas en el campo. El agroturismo se refiere a los fenómenos como "alojamiento" y "vacaciones", pero el significado clave se relaciona con el uso del turismo como un "complemento de" negocio agrícola.

Otra definición de agroturismo aportada por (Karthik & Gajanand, 2012) incluye actividades que se desarrollan dentro de las ocupaciones ordinarias del campo que complementan las actividades agrícolas que continúan formando parte de la vida cotidiana de la propiedad con mayor o menor intensidad. Estas actividades deben entenderse como parte de un proceso de agregar servicios a la producciones agrícolas y valores inmateriales existentes en las propiedades rurales (por ej. paisaje, aire fresco, etc.) Y esto utilizando el tiempo libre de las familias campesinas y, a veces, involucrando mano de obra contratada. Algunos ejemplos de actividades asociadas con el agroturismo serían los centros turísticos de rancho, pesca de recreo, terrenos de caza, alojamientos rurales, restaurantes rurales, granjeros, artesanías locales, industrias caseras y otras actividades de ocio dedicadas a revivir el estilo de vida de los residentes locales.

(Gil Arroyo, Barbieri, & Rozier Rich, 2013) definieron por su parte, el agroturismo como una de las actividades que se ofrecen en granjas en funcionamiento y en otros entornos agrícolas con fines de entretenimiento o educativos.

- Y haciendo una búsqueda de referencias sobre la actividad turística que se pudiera desarrollar en un determinado o ámbito rural con productos agroalimentarios, encontramos términos más específicos como *Turismo agroalimentario* (Thomé-Ortiz, 2018).

EL AGROTURISMO EN LA EDUCACIÓN

El concepto de turismo agroalimentario, Thomé (2012: 32) lo definió como los “recorridos culturales y lúdicos que tienen como centro la existencia de un alimento identitario, que va desde la producción en el campo hasta la mesa y sus usos alternativos. Alrededor de este recurso se construye un entramado de amenidades locales, productos y servicios que facilitan la experiencia del viaje”.

Para nosotros resultan muy interesantes las conclusiones del artículo publicado en el Instituto de Ciencias agropecuarias y Rurales de la Universidad Autónoma de México Toluca, México (De & Contreras, 2017) que profundizando en el turismo agroalimentario recomienda analizar tres conceptos por separado; el territorio, el sistema agroalimentario local y las personas como un buen esquema para abordar los procesos de valorización y apropiación turística de los alimentos emblemáticos, de manera que posibilite un análisis integral del alimento como patrimonio cultural, del territorio como soporte de las actividades humanas y de las personas como sujetos activos de sus procesos de desarrollo.

El turismo agroalimentario, por tanto, es una actividad que integra al sector agropecuario con la elaboración, comercialización y consumo de alimentos, por lo que se distingue de otras propuestas como el agroturismo o el turismo gastronómico, las cuales se ubican en el primero o último eslabón de la cadena productiva, según sea el caso. De acuerdo con Sims (2010) esta forma de hacer turismo contribuye a la sostenibilidad de los sistemas agroalimentarios locales, en la medida en que la interacción entre turistas y productores representa un canal de comercialización directo y el turismo constituye una plataforma de exhibición para los alimentos de calidad.

En estos términos, la incorporación de actividades turísticas agroalimentarias a la educación permite:

1. Dar a conocer al alumnado las formas de producción y consumo de los alimentos.
2. Enseñar la relación que los alimentos tienen con la cultura local (fiestas, arte, música, gastronomía...) y el desarrollo económico.
3. Comprender la importancia de los productos en la preservación del territorio, la diversidad alimentaria y el desarrollo local.

2. Importancia del conocimiento de la geografía local y del paisaje

Tal y como se ha expuesto en el apartado anterior, el agroturismo se realiza en espacios naturales rurales de un determinado territorio localizado en una zona geográfica con unas características que la determinan y singularizan. Y es precisamente la singularidad del destino escogido y su clima lo que originan un paisaje autóctono que lo identifican como diferente a otro cualquiera. Los cultivos identifican al territorio con los productos agroalimentarios.

Como es bien conocido la geografía estudia el mundo desde una perspectiva de la naturaleza y la ecología, pero también profundiza sobre la humanidad, las agrupaciones que habitan en él y las regiones que se forman al producirse esta relación. De ahí la importancia que esta ciencia tiene para la educación porque con el agroturismo el estudiante adquiera no solamente un conocimiento del territorio sino también de las actividades que los agentes activos desarrollan en ese destino que lo hacen sostenible.

Esta materia se encuentra actualmente en los estudios obligatorios de toda formación educativa como asignatura de las ciencias sociales, pero también existen titulaciones específicas sobre esta disciplina en las universidades de todo el mundo. Con la geografía los estudiantes

EL AGROTURISMO EN LA EDUCACIÓN

adquieran conocimientos y una formación que les acerca a múltiples realidades como son la astronomía, la organización de los territorios, la climatología, la hidrobiología o la demografía y eso les permite la identificación de las causas que originan también algunos procesos humanos como pueden ser la emigración o la despoblación.

En esta ciencia se estudian muchos principios estipulados por expertos que en las salidas agroalimentarias se podrían explicar en el propio territorio, principios entre los que se encuentran algunos seleccionados por (Andrés Sarasa, 2014) como son:

- De la localización, defendido por Federico Ratzel que consiste en ubicar el hecho geográfico, lo que también permite identificar el fenómeno geográfico.
- De la comparación, analizado por Carl Ritter que explica la relación que existe entre un hecho y un fenómeno geográfico.
- De la explicación, estudiado por Alexander von Humboldt, que investiga el fenómeno que se apoya en comprobaciones físicas.
- De la descripción, de Vidal de la Blanche, que permite descifrar el hecho geográfico al analizar su causalidad.
- De la observación geográfica, que posibilita la visualización de los fenómenos geográficos en función de la referencia que se origina en la superficie o en el espacio.

Con las visitas a los campos se puede explicar un hecho geográfico como puede ser la formación de un río pero también cómo algunos fenómenos geográficos como son los movimientos sísmicos o las lluvias torrenciales influyen en las formas de cultivar, en las cosechas y en las formas de vivir de determinados lugares. Las temporadas de las cosechas establecen los ciclos de vida en el mundo rural.

El paisaje es algo que va muy unido a la climatología del territorio y cada zona geográfica tiene el paisaje que su clima determina; por ejemplo las zonas más lluviosas siempre son más verdes que las zonas de secano, pero las floraciones de los cultivos también dan lugar a paisajes que pueden convertirse en un auténtico reclamo turístico, como es actualmente el Valle del Jerte, comarca natural de Cáceres (Extremadura-España) declarada Bien de Interés Cultural (BIC) desde 1973.

3. Educación medioambiental

"Lo que es vital hoy no es solo aprender, no es solo volver a aprehender, no es solo desaprender : es organizar nuestro sistema mental para aprender de nuevo a aprender" Edgar Morin (1977)

El turismo rural es una herramienta extraordinaria para comprender cómo se puede mejorar el entorno social, económico y natural en el que vivimos, y para ello definimos algunos conceptos clave:

El **ecosistema** está compuesto por una comunidad de seres vivos pertenecientes a diferentes especies que viven en un determinado lugar y en un entorno físico.

El **medio ambiente**, según la definición de la Conferencia de las Naciones Unidas en Estocolmo 1972, es el conjunto de componentes físicos, químicos, biológicos y sociales capaces de causar efectos directos o indirectos, en un plazo corto o largo, sobre los seres vivos y las actividades humanas. Y de acuerdo con la Directiva Europea 85/337, el medio ambiente es un sistema constituido por:

- el hombre, la fauna y la flora
- el suelo, el agua, el aire, el clima y el paisaje
- la interacción entre los factores mencionados
- los bienes materiales y el patrimonio cultural

EL AGROTURISMO EN LA EDUCACIÓN

El ecologista inglés Charles Elton (1900-1991) pudo demostrar que los organismos que cohabitan en un mismo lugar introducen no solo niveles de tolerancia muy similares a los factores físicos presentes en el ambiente, sino que interactúan entre ellos, en un sistema de relaciones alimentarias que llamó la "cadena alimentaria", por lo que, según el autor, el sistema de relaciones alimentarias puede considerarse la base para identificar una unidad ecológica.

En la Tierra, existen diferentes tipos de ecosistemas y todos los ecosistemas de la tierra forman la **Biosfera**. Vladimir Ivanovic Vernadskij (1863-1945), el mineralogista ruso, definió la Biosfera como la única área de la corteza terrestre ocupada por la vida. Solo en ella, la sutil capa exterior de nuestro planeta, está concentrada la vida, que es el conjunto de todos los organismos, separados de la materia inerte circundante con un límite claro e insuperable.

A su vez, cada ecosistema está compuesto por hábitats diferentes o sea un lugar físico donde vive una especie de organismos, de hecho, la palabra hábitat proviene del latín "abitare".

Biodiversidad es un término utilizado para indicar la riqueza de las formas de vida, ya sean animales o plantas, que viven en un entorno o lugar específico, como un parque, el mar, el lago, etc. La biodiversidad es la que garantiza la supervivencia de la vida en la Tierra.

Comprender la importancia del equilibrio que hay entre la base de cada ecosistema y su biodiversidad ayuda a reflexionar sobre las consecuencias que las acciones humanas están teniendo en el planeta.

Es esencial tener conciencia y comprender cómo es posible un cambio de tendencia gracias a una revolución cultural que revise la manera de concebir los sistemas económicos, sociales y naturales.

El ecologista y biólogo de la conservación, Jared Diamond (Diamond 2005) intentó clasificar los procesos que están llevando a una destrucción del entorno natural: la deforestación y destrucción de hábitats; mal uso del suelo (que causa erosión, salinización y pérdida de fertilidad); gestión incorrecta de los recursos hídricos; caza excesiva; efectos causado por las especies introducidas por los humanos hacia las especies nativas; crecimiento de la población humana y aumento per cápita en individuos; el papel humano en el cambio climático; el crecimiento de químicos tóxicos en el medio ambiente; la escasez de disponibilidad de energía y la plena utilización humana de la capacidad fotosintética de la Tierra.

Lester Brown (Brown 2001) cree que el modelo económico existente no puede sostener el progreso económico. En nuestros esfuerzos míopes para mantener la economía global tal como está estructurada actualmente, nos estamos quedando sin el capital natural de la tierra. Pasamos mucho tiempo preocupándonos por los déficits económicos, sin embargo es el déficit ecológico el que amenaza nuestra economía a largo plazo. El déficit económico es lo que tomamos en prestado de los demás, el déficit ecológico es lo que restamos de las generaciones futuras.

Paul Crutzen, premio Nobel de química en 1995, propone definir el período geológico que vivimos desde la segunda mitad del siglo XVIII – con el comienzo de la revolución industrial- el "**antropoceno**", que demuestra el papel central que tiene hoy la especie humana en la investigación científica como agente de la modificación de los sistemas naturales. "Lo que marcó el inicio del Antropoceno fue la revolución industrial y sus máquinas, lo que facilitó mucho la explotación de los recursos ambientales". Hay una red de académicos autorizados que, para estudiar el Antropoceno, ha identificado un observatorio llamado "geoscope" (www.sustainability-geoscope.net).

EL AGROTURISMO EN LA EDUCACIÓN

En una investigación reciente llevada a cabo por el IGBP (*International Geosphere Biosphere Programme* - www.igbp.kva.se) se pone en evidencia y alarma sobre la necesidad de conocer los altos riesgos que los comportamientos humanos tienen sobre el ecosistema y por tanto recalcan la importancia que tiene la educación medioambiental para el futuro sostenible de los territorios.

Hoy en día, es muy importante reflexionar sobre la distinción entre dos conceptos, **crecimiento** y **desarrollo** (Goodland, Daly, Serafy 1991), donde crecer significa aumentar de tamaño a nivel cuantitativo, mientras que desarrollar significa expandir o llegar a un estado más completo o mejor. En este sentido es importante descubrir que no se puede buscar solamente un crecimiento cuantitativo sino que la mejora cualitativa es decisiva tanto en la esfera económica, como en el sistema social y ambiental.

Se habla mucho del tema de la **resiliencia** (Walker, Holling, Carpenter, Kinzig, 2004), definida como la capacidad de un sistema de absorber una perturbación y reorganizarse mientras ocurre el cambio, para mantener esencialmente las mismas funciones, la misma estructura e identidad. Cuando un sistema ecológico o social pierde sus capacidades de resiliencia, se vuelve vulnerable a los cambios que antes podían ser absorbidos. Actuar con buenas políticas de sostenibilidad significa lograr que el propio sistema pueda seguir manteniendo la capacidad de adaptación.

En este sentido el agroturismo puede ayudar a las generaciones más jóvenes a tener una visión más global del mundo, en el que, el sistema natural, sea un conjunto con los sistemas socio-económicos. El conocimiento del territorio y el contexto en el que se opera, ayudará a los estudiantes a entrar en los méritos del lugar que visitan: no solo por los recursos naturales (flora, fauna, paisajes, etc.) sino por el asentamiento humano en ese territorio.

Es importante que la entidad agrícola visitada tenga la capacidad de transmitir y explicar la trascendencia de su misión como guardianes de los **agroecosistemas** en los que operan a través de actividades agrícolas con bajo impacto ambiental, en armonía con el ambiente circundante.

En los últimos años, las políticas agrícolas han revisado el concepto de ruralidad, vinculándolo a un significado más amplio que incluye preservar las tradiciones, proteger el medio ambiente, la salud y el bienestar, dictando pautas para actuar en una óptica de multifuncionalidad y diversificación.

La **multifuncionalidad** requiere que la agricultura, además de su función principal de productora de alimentos y fibra, también pueda diseñar el paisaje, proteger el medio ambiente y el territorio, conservar la biodiversidad, administrar los recursos de manera sostenible y contribuir a la supervivencia socioeconómica de las zonas rurales, garantizando la seguridad alimentaria (OCDE, 2001). Con ese principio se afirma el importante papel socio-económico y ambiental de la agricultura que va más allá de su función productiva.

Cuando la empresa agrícola decide expandir su actividad económica con otras actividades no agrícolas, hablamos de **diversificación**, en este caso, junto con la producción de productos y alimentos, puede realizar también actividades de hospitalidad, servicios para la persona, artesanía, etc. Es en este contexto que se desarrolla una oferta de turismo rural.

Por lo tanto, la multifuncionalidad y la diversificación de las actividades agrícolas permiten al sector agrícola operar con mayor amplitud introduciendo algunas de sus actividades en un sector líder de la economía mundial como es el sector turístico.

EL AGROTURISMO EN LA EDUCACIÓN

Y a su vez, el turismo, a través del turismo rural, se introduce en el mundo agrícola y descubre su potencial, pudiendo ofrecer productos turísticos en la línea de la creciente demanda social.

Así pues, el turismo puede desarrollar nuevos destinos turísticos más auténticos, en el sentido de descubrir nuevas propuestas más naturales y respetuosas con esas poblaciones y su entorno natural. Y todo esto desarrollándolo mediante actividades experienciales y más emocionales.

Las prácticas de turismo rural que involucran a los niños y a los jóvenes pueden sin duda activar un círculo virtuoso, ya que permite dar a conocer el patrimonio natural y agrario mediante la transmisión de conocimientos relacionados con la protección y salvaguarda del medio ambiente, las tradiciones, la identidad territorial, el sentido de pertenencia, la posibilidad de participar personalmente en actividades agrícolas, sugiriendo posibles usos futuros y oportunidades de trabajo.

Implementar prácticas de turismo sostenible significa asegurarse de que el impacto generado por las nuevas generaciones pueda tener repercusiones en algunos problemas típicos del mundo agrícola de hoy, por ejemplo; reducir el éxodo agrícola, poder crear nuevos trabajos, revalorizar las producciones locales típicas, fomentar el nacimiento de nuevas profesiones, nuevos modelos de negocios y de administración, la mejora de los recursos ambientales mediante unas relaciones más sinérgicas y menos conflictivas entre la agricultura y el medio ambiente; el desarrollo económico de las comunidades rurales y la consiguiente mejora general de la calidad de vida (Donne Impresa Coldiretti, 2003).

Por lo tanto, el turismo rural es, cada vez más, una herramienta de educación ambiental que "satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer las suyas" (WCDE, 1987). Es importante por lo tanto que los tres

componentes del desarrollo sostenible, económico, social y ambiental, estén integrados e interconectados para alcanzar la meta.

4. Las ventajas del aprendizaje activo a través del turismo rural

El turismo rural puede tener un impacto altamente educativo, cuando, además de la observación, hay aprendizaje que puede tener lugar, por ejemplo, a través de cursos o talleres específicos sobre la identificación de la especie, sobre el reconocimiento y la recolección de frutas y verduras, en las habilidades manuales relacionadas con las prácticas artesanales (producción de herramientas de trabajo o de decoración), talleres locales de cocina, talleres sobre fotografía de la naturaleza, etc.

El turismo rural puede en este sentido tener un papel importante en el desarrollo de una educación ecológica que contribuye al crecimiento civil de un País, también ayuda a respetar y prevenir el daño ambiental, desarrolla un sentido de pertenencia y protección de su entorno que transforma a los sujetos en futuros centinelas ambientales.

Para fortalecer su papel educativo, las cooperativas agrícolas tal vez se equipan de lugares de aprendizaje dedicado, convirtiéndose por ejemplo en **Granjas Escuelas**, que son granjas o casas rurales donde se llevan a cabo actividades educativas "activas" con la participación directa de niños y jóvenes en edad escolar. En este caso, la finca, además de su función puramente productiva, tiene al su interior un área dedicada a la enseñanza. A según de la edad, se ofrecen actividades que pueden promover el aprendizaje y el conocimiento sobre una actividad típica de la empresa, que puede ser la producción de productos típicos, la transformación láctea de la leche en quesos y derivados, recolección de frutas y verduras, etc.

Todas estas experiencias ampliarán el bagaje cultural y la sensibilidad ambiental. La experiencia directa será la clave para

EL AGROTURISMO EN LA EDUCACIÓN

comprender el mundo agrícola que están explorando. Las granjas escuelas, por lo tanto, permiten descubrir la importancia de cada temporada, como va cambiando la naturaleza a lo largo del año con sus propios colores, sabores, sensaciones. Es una manera de aprender la cultura campesina, los métodos de trabajo y herramientas, tradiciones y costumbres, canciones populares y dichos relacionados con las diferentes actividades de campo. Eso hará del estudiante un futuro consumidor responsable y atento a las opciones de compra.

Otra herramienta que pueda facilitar la educación ambiental y el aprendizaje, son los **Ecomuseos** descritos en la Carta Internacional de los Ecomuseos como *"una institución cultural que garantiza permanentemente, en un territorio determinado y con la participación de la población, las funciones de investigación, conservación, mejora de un conjunto de activos naturales y culturales, representativos de un entorno y las formas de vida que los han seguido"*. El Ecomuseo es un lugar que favorece el conocimiento de las tradiciones y costumbres de las comunidades locales, capaces de transferir los valores ambientales, sociales y culturales del lugar. Los Ecomuseos a lo largo de los años se han convertido en lugares estratégicos de promoción y mejora de los territorios. Por esa razón representan una excelente herramienta de educación ambiental y de desarrollo sostenible.

La importancia de los problemas ambientales requiere cada vez más la adquisición de habilidades específicas, por lo tanto, es importante preparar a los estudiantes para que adquieran conocimientos y capacidad de *problem solving* útiles a su profesión futura que mire a una correcta gestión de los recursos disponibles. Por lo tanto, el turismo rural puede ser una herramienta complementaria válida para expandir el conocimiento y confrontar la realidad y los problemas empíricos presentes en el territorio.

Por actuar sobre el comportamiento de los estudiantes será necesario asociar al estudio teórico y cognitivo, una experiencia directa

en el campo, a contacto con los operadores económicos. En este sentido, añadir al trabajo en el aula experiencias directas podría ser la manera ideal para aplicar un método de **aprendizaje activo**, capaz de combinar el método hipotético-deductivo con el método heurístico-participativo. La educación transmitida a través de prácticas de turismo rural tiene un enfoque multidisciplinario y transversal a diferentes áreas temáticas, fundamental para ofrecer al estudiante un escenario completo y unívoco del futuro. Por esa razón es muy importante que haya una implicación directa de los estudiantes que, a través de talleres y actividades, aprendan de sus propias manos que significa gestionar una empresa, sintiéndose involucrados y protagonistas del proceso de aprendizaje.

Además, sobre todo en los estudiantes mayores, puede convertirse en una fuente de inspiración y orientación para las nuevas profesiones. Los procesos educativos deben entonces transmitir la capacidad de imaginar un futuro diferente, de prever escenarios futuros e diseñar acciones concretas para solucionar eventuales problemas,

Algunos de las Propuestas Educativas en el campo del agroturismo podrían ser sobre:

- Importancia de la protección de la biodiversidad (flora y fauna autóctona)

Con referencia al tema de la protección y salvaguardia de la biodiversidad, el turismo rural podría ser una excelente herramienta para estudiar en profundidad el conocimiento de la biodiversidad del lugar. Por ejemplo partiendo de la Lista Roja de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza, podría ser interesante conocer la diferenciación entre la flora y fauna nativa del lugar (con fotografías, muestras...) y las especies introducidas de otros ecosistemas y las consecuencias que esta acción ha tenido en el territorio.

EL AGROTURISMO EN LA EDUCACIÓN

- Gestión de residuos

La gestión de residuos es uno de los problemas más preocupantes de nuestro siglo, debido a una sociedad consumista que con dificultad puede eliminar los residuos que produce y que utiliza cada vez más lo "desechable" en lugar de pensar desde una perspectiva de reciclaje y reutilización. Por lo tanto, es importante que los estudiantes conozcan en primer lugar la diferencia entre los diferentes residuos, sean ellos urbanos o especiales y la diferencia entre los residuos peligrosos y aquellos no peligrosos. A partir de esta diferenciación, los estudiantes mayores, podrían analizar los procesos de producción agrícola y el impacto ambiental que cada proceso produce, los métodos de eliminación de residuos vegetales provenientes, por ejemplo, de actividades de poda o residuos de producción agrícola, o el impacto ambiental que puede derivarse del uso de plaguicidas y fertilizantes químicos, que contaminan el suelo y las aguas subterráneas.

Los estudiantes podrían trabajar sobre el territorio soluciones en las diferentes fases de:

1. Prevención en la producción: proponiendo soluciones innovadoras para reducir los residuos
2. Recogida de residuos: los alumnos pueden aprender la forma correcta de llevar a cabo el reciclaje, aprendiendo a separar todos los residuos reciclables.
3. Recuperación o reciclaje: los estudiantes pueden aprender la manera recuperar algunos residuos orgánicos o la manera de convertirlos en otros productos, o, en aquellos que podrían usarse para la producción de energía (biomasa, biogás).
4. Eliminación: solo una vez que se hayan completado las posibilidades de reciclaje, reutilización y recuperación, los residuos deberá

aprenderse la manera más correcta para su eliminación en las instalaciones de destrucción adecuadas.

- Green economy and green jobs

La economía verde es un tema complejo que abarca el mundo de la economía con las diversas formas de desarrollo sostenible. Es un nuevo enfoque con el que el mundo de las finanzas y la economía tiene que lidiar con la gestión diaria de sus actividades. Esta nueva forma de actuar considerando los recursos disponibles conlleva el nacimiento de nuevas figuras profesionales y nuevas habilidades verdes. Por lo tanto, es importante proyectar a los estudiantes en el mundo laboral que les espera, ya que tendrán, cada vez más, la necesidad de utilizar los recursos disponibles de manera eficiente, operando de manera sostenible, respetando la naturaleza y el medio ambiente mediante la aplicación de procesos tecnológicos ecoinnovadores inspirados en los principios de la economía circular. Fundamental en este escenario es el papel desempeñado por la agricultura biológica, administrada de manera respetuosa y utilizando fertilizantes naturales capaces de minimizar el impacto ambiental y garantizar la salud y el bienestar de los consumidores finales. Visitar realidades agrícolas administradas de manera responsable puede, sin duda, representar una fuente de inspiración para el futuro profesional de los estudiantes, conociendo a la vez las dificultades y los problemas que se encuentran diariamente en el manejo de cultivos.

- Contaminación y consumo del suelo

Los centros urbanos han tenido un crecimiento descontrolado a lo largo de los años, lo que ha afectado a los ecosistemas en los que se encuentran, produciendo un aumento progresivo de la contaminación producida y el mayor uso de los recursos disponibles.

EL AGROTURISMO EN LA EDUCACIÓN

Los problemas a los que se enfrentan todas las grandes ciudades están relacionados con el consumo de tierra, ya que la tendencia en los últimos años ha sido el de cementar los centros urbanos de una manera exagerada, alterando algunos equilibrios ambientales que luego tienen repercusiones en fenómenos como la inestabilidad hidrogeológica, la contaminación, consumo de tierras o el aumento de emisiones de dióxido de carbono a la atmósfera.

Por lo tanto, los estudiantes podrían profundizar sobre la formación del suelo a lo largo de los siglos y su transformación por parte de los agentes ambientales. Cada suelo tiene diferentes características dependiendo de sus propiedades físicas, químicas y biológicas. Es importante aprender cuales son las diferentes capas del suelo y los diferentes usos de cada capa. El suelo también es una fuente preciosa de materias primas como arcilla, gaia, arena, etc. y hay muchas prácticas de revitalización del suelo para evitar el problema de la desertización y el abandono del campo.

- Energías renovables

La fuente de energía natural por excelencia es la solar. A lo largo de los años, el hombre ha logrado crear otras fuentes de energía, ya sean renovables o no renovables.

Las fuentes tanto primarias como secundarias se pueden conocer en cualquier salida rural; los recursos naturales como la madera, el carbón, el petróleo, el gas natural, el sol, el agua y el viento pertenecen a las fuentes primarias, mientras que las fuentes secundarias se obtienen a través de un proceso de conversión de fuentes primarias (por ejemplo la electricidad). También se pueden explicar las energías renovables (como la solar, hidráulica, geotérmica, eólica, etc) y las no renovables que son limitadas.

Es importante que los estudiantes sepan cómo se produce la energía limpia a través de las últimas innovaciones tecnológicas, como fotovoltaica, solar térmica, biomasa, eólica, hidroeléctrica, geotérmica, etc. proporcionando conocimiento de las energías que podrían producirse en una granja utilizando los residuos de producción, el sol, el viento, etc.

- Educación alimentaria

El concepto de alimentos sostenibles es muy complejo e involucra a diferentes esferas, incluidas las esferas económicas, ecológicas y sociales. Desde el punto de vista ambiental, se refiere a la gestión correcta de los recursos disponibles y la conservación de la biodiversidad. Actualmente, la pequeña parte de la tierra cultivable se explota continuamente para proporcionar alimentos. Además, la tendencia moderna de aplicar la agricultura intensiva ciertamente ha aumentado la producción de alimentos en detrimento del medio ambiente y la biodiversidad. De hecho, los cultivos intensivos explotan el suelo de una manera inmoderada, usan productos químicos y apuntan a monocultivos que empobrecen la biodiversidad local. Al impacto ambiental de estas producciones y al riesgo de pérdida de biodiversidad, se agrega la producción excesiva de alimentos y el consiguiente desperdicio de cantidades excesivas.

El desperdicio de comida es uno de los problemas más importantes de nuestro siglo, ya que se estima que en los países industrializados se produce una enorme cantidad de alimentos que podrían alimentar a todo el planeta.

Los estilos de vida y los malos hábitos alimenticios contribuyen a este círculo vicioso. Por lo tanto, es necesario partir de la educación alimentaria en las escuelas, a través de caminos educativos destinados a limitar el desperdicio doméstico. En este caso, es importante que los estudiantes sean conscientes de la complejidad de los procesos de

EL AGROTURISMO EN LA EDUCACIÓN

producción, la estacionalidad de los productos, la correcta conservación de los mismos y los posibles usos en caso de exceso de alimentos.

Cambiar los estilos de vida y optar por opciones más sostenibles, son los elementos básicos de los consumidores del mañana. Reducir el desperdicio de alimentos será el nuevo reto del futuro y los estudiantes de hoy sin duda podrán contribuir aportando soluciones innovadoras para redistribuir, por ejemplo, distribución del exceso de alimentos entre las personas desfavorecidas, o cómo manejar la fruta madura a través del procesamiento en mermeladas o similares...

La implicación directa de los estudiantes en laboratorios multisensoriales pueden ayudar a aprender por ejemplo sobre las diferentes temporadas y los productos que crecen en las diferentes épocas del año; la capacidad de reconocer y preferir un producto de calidad a través de talleres de educación del gusto; la manera correcta de gestionar envases alimentarios; posibilidades del uso de productos en exceso; la capacidad de llevar a cabo algunas etapas del proceso de producción (recolección de aceitunas, fruta, vendimia y procedimiento de la leche para el consumo, etc.).

Todo este camino educativo tiene como objetivo crear un mayor conocimiento del ecosistema en el que vivimos, la conciencia del papel que desempeñamos en el mundo y las repercusiones que nuestras acciones tienen en términos ambientales.

5. Conclusiones

El conocimiento de los territorios rurales y su agricultura por parte de los estudiantes debería ser uno de los objetivos prioritarios de cualquier enseñanza que pretenda transmitir la importancia de la sostenibilidad.

El turismo en el ámbito rural descubre la agricultura y la ganadería, y con ese conocimiento más profundo aprende a valorar la buena alimentación y la gastronomía.

El agroturismo para los estudiantes es un excelente aliado para la educación profesional medio ambiental y alimentaria porque pone a los estudiantes en condiciones de experimentar una producción agroalimentaria de calidad, capaz de satisfacer los requisitos de seguridad alimentaria, autenticidad y bienestar.

El conocimiento de los productos típicos de un lugar estimula el sentido de pertenencia y la conciencia de la propia identidad territorial. Transmitir a los estudiantes de hoy el conocimiento sobre productos de calidad, significa tener a los consumidores más cuidadosos y conscientes en sus opciones de compra de mañana. El objetivo final es convertirlos en cuidadores y embajadores del territorio, capaces de reconocerlo, transmitirlo y promoverlo.

6. Referencias

- Andrés Sarasa, J. L. (2014). El turismo en los procesos de desarrollo rural. *Tourism in rural development processes*, (59-60), 17-36.
- Bologna G., *Manuale della sostenibilità*, 2005, Edizioni Ambientali
- Broen L.R., *Eco-economy*, 2001, Norton
- Charles S. Elton, *Animal Ecology* – 1ª ed 1927, Sidgwick y Jackson, Londres. Reimpreso varias veces, por ejemplo en 2001 por The University of Chicago Press, 2ª ed. *The ecology of animals*, 1946, Methuen, Londres
- Diamond J., *Collapse. How Societies Chose to Fail or Survive*, 2005, Allen Lane Penguin Books
- De, J., & Contreras, D. (2017). Turismo Agroalimentario Una Perspectiva Recreativa De Los Alimentos Emblemáticos Desde La Geografía Del Gusto, *26(1)*, 549-567.

EL AGROTURISMO EN LA EDUCACIÓN

- Gil Arroyo, C., Barbieri, C., & Rozier Rich, S. (2013). Defining agritourism: A comparative study of stakeholders' perceptions in Missouri and North Carolina. *Tourism Management*, 37, 39-47. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2012.12.007>
- Goodland R., Daly H., El Serafy M., "Environmentally Sustainable Economic Development: Building on Brundtland", 1991– World Bank Environment Working Paper n. 46
- Hausmann C. (1995), *Lo sviluppo rurale. Turismo rurale, agriturismo, prodotti agroalimentari*, Quaderno Informativo Leader II n. 4, INEA, Roma
- Karthik, D., & Gajanand, P. (2012). Agri-tourism: an overview.
- Montemagno, G., & Arancio, V. (1991). Turismo rural y agroturismo: El caso italiano. *Estudios turísticos*, ISSN 0423-5037, N°. 110, 1991, págs. 5-18, (110), 5-18. Recuperado de <http://estadisticas.tourspain.es/img-iet/Revistas/RET-110-1991-pag5-17-55189.pdf>
- Morin E., *La Methode. Tomo I. La Nature de la Nature*, 1977– Editions du Seuil
- Thomé-Ortiz, H. (2018). Turismo agroalimentario y nuevos metabolismos sociales de productos locales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 6(6), 1373.
- Vernadskij V. I., *Biosfera*, 1926, Naucno Chimikoteceskoje Izdatel'stvo, Leningrado
- Walker B., Holling C.S., Carpenter S., Kinzig A., *Resilience, Adaptability and Transformability in Social-Ecological Systems*, 2004 Ecology and Society, alla pagina web www.ecologyandsociety.org/vol9/iss2/art5
- Wilson, J. B., Thilmany, D., & Watson, P. (2006). The role of agritourism in Western States: Place- specific and policy factors influencing recreational income for producers. *Review of Regional Studies*, 36(3), 381-399.

Marta Templado Isasa & Rosa Lucarelli

III. LA INCLUSIÓN DE LA GAMIFICACIÓN EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS: NUEVOS RETOS EN LA DOCENCIA

García Hernández, M.L.¹, Porto Currás, M., Bolarín Martínez, M.J., Torres Soto, A. y Hernández Valverde, F.J.

Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación, Universidad de Murcia. Calle Campus Universitario, 12, CP: 30100, Murcia (España).

Resumen: *El proceso de gamificación o ludificación está cobrando un inusitado auge en las aulas universitarias. Como podemos comprobar, han emergido publicaciones de diversa índole relacionadas con esta temática (Corchuelo Rodríguez, 2018, Contreras Espinosa, 2016, Oliva, 2016, Samaniego Ocampo, 2016, etc.). Así pues, podemos definir la gamificación como “el uso de estrategias, modelos, dinámicas y mecánicas y elementos propios de los juegos en contextos ajenos a éstos, con el propósito de transmitir un mensaje o conocimientos o de cambiar un comportamiento, a través de una experiencia lúdica que propicie la motivación, la implicación y la diversión” (Llorens, 2016, p.25).*

El carácter innovador de esta metodología activa radica en la utilización de un nuevo enfoque de aprendizaje como es la gamificación en la Educación Superior, con lo que ello conlleva. Como es evidente, en la sociedad actual son muchas -y muy variadas- las herramientas y recursos que se pueden aplicar en el aula para llevar a cabo la ludificación.

¹luisagarcia@um.es; monicapc@um.es; mbolarin@um.es; pacoherandez@um.es; ana.t.s@um.es

García Hernández, M.L, Porto Currás, M., Bolarín Martínez, M.J., Torres Soto, A. y Hernández Valverde, F.J.

Concretamente, en este capítulo expondremos la experiencia desarrollada en el Grado de Educación Infantil y el Grado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia, empleando la herramienta Kahoot como recurso en el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Se buscaba fomentar así en los estudiantes un aprendizaje motivador, lúdico y autónomo; con la pretensión última de conseguir el desarrollo de un aprendizaje significativo y profundo y que esto se vea, finalmente, reflejado en los resultados académicos. En este sentido, se ha hecho especial énfasis en la planificación y el diseño de experiencias lúdicas que favorezcan el aprendizaje del estudiante, aumentando la motivación por la materia, la asimilación de conceptos y la consecución de óptimos resultados académicos.

Finalmente, es importante señalar que esta experiencia se plantea desde un planteamiento de innovación transversal, que integra diferentes asignaturas de varias titulaciones de la Facultad de Educación, con el punto en común de su orientación hacia la formación de futuros profesionales de la enseñanza.

1. Introducción

El capítulo que se muestra a continuación expone el desarrollo de una investigación didáctica sobre la implementación de una metodología activa, concretamente, la *Gamificación*. Esta engloba y afecta entre, otros factores, al docente, al alumnado de Grado de Maestro en Educación Infantil y Grado de Maestro en Educación Primaria, la forma de abordar los contenidos didácticos y el uso de recursos, especialmente tecnológicos. A través de esta metodología se pretende que el alumno aprenda contenidos de manera lúdica, fomentándose la motivación y el trabajo en grupo.

LA INCLUSIÓN DE LA GAMIFICACIÓN EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS: NUEVOS RETOS EN LA DOCENCIA

Esta experiencia fue desarrollada en las aulas de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, como parte del proyecto titulado “La gamificación como estrategia de aprendizaje y evaluación en la Educación Superior”, concedido bajo el marco de la convocatoria de proyectos y acciones de innovación y mejora docente de la Universidad de Murcia, promovidos por la Unidad de Innovación de esta institución. Así, el proyecto surge con la finalidad de contrarrestar la desmotivación en el aula provocada por la enseñanza tradicional. Además, este trabajo tenía como propósito favorecer y fomentar en el estudiante un aprendizaje significativo y profundo y que, además, esto se viese reflejado en los resultados académicos. Para alcanzar los objetivos planteados en esta investigación se optó por hacer un cambio en la metodología del aula, donde el juego y las tareas lúdicas sean parte de la base para el aprendizaje de nuevos conocimientos (Montes Rodríguez, 2018).

Otro de los motivos que incitó a aplicar esta metodología fue la dificultad que tienen algunos estudiantes de comprender y asimilar algunos conceptos de la materia². En este sentido, hemos de resaltar que los alumnos trabajan esta metodología de manera grupal. No obstante, esto implica algunos hándicaps, el más relevante es que los estudiantes que cursan estas asignaturas no están habituados a realizar tareas en grupo y desconocen, en la mayoría de los casos, esta mecánica.

En cuanto a la metodología activa, entendida como la enseñanza alternativa a la tradicional -centrada en el estudiante, valorando más el proceso que el producto, acuñando un rol de guía al docente y un rol diligente al estudiante en el aprendizaje, contextualizado en situaciones reales, buscando aprendizajes significativos-, coincidimos con lo que

² Tal y como se explicará a continuación, son alumnos de 1º curso del Grado de Maestros y cursan estas asignaturas en 1º cuatrimestre, con lo que ello conlleva.

García Hernández, M.L, Porto Currás, M., Bolarín Martínez, M.J., Torres Soto, A. y Hernández Valverde, F.J.

recoge Montes Rodríguez (2018), quien afirma que ha optado por la *Gamificación* “porque su sustento principal son los elementos lúdicos, consiguiendo implicar y motivar a los estudiantes de forma rápida y en un corto periodo de tiempo” (p.4).

2. Marco teórico/ Revisión de la literatura

Como es evidente, existen múltiples y muy diversas definiciones del término gamificar, recogeremos -a continuación- algunas de las más destacadas. Uno de los primeros en definir la *Gamificación* fue Kapp (2012) quien señala que “la gamificación consiste en usar mecánicas y estrategias basadas en el juego (...) con el fin de animar a los estudiantes, motivarlos hacia la acción, promover el aprendizaje y la resolución de problemas” (p.9). Contreras Espinosa (2016) recoge que *Game-based learning* o aprendizaje basado en juegos, se refiere “al uso de juegos para apoyar al proceso de enseñanza- aprendizaje (...) centrándose en lograr unos resultados de aprendizaje específicos” (p.28). En este sentido, Llorens-Largo, Gallego-Durán, Villagrà-Arnedo, Compañ-Rosique, Satorre-Cuerda, y Molina-Carmona (2016) definía la gamificación como:

“el uso de estrategias, modelos, dinámicas y mecánicas y elementos propios de los juegos en contextos ajenos a éstos, con el propósito de transmitir un mensaje o conocimientos o de cambiar un comportamiento, a través de una experiencia lúdica que propicie la motivación, la implicación y la diversión” (p.25).

Centrándonos en la *Gamificación* en el contexto universitario, constatamos que es definida como “una dinámica del juego enfocada en la retroalimentación positiva del aprendizaje, donde los estudiantes (...) pueden acumular puntos, insignias y cualquier otra evidencia que denote el progreso significativo que tienen durante una clase” (Mocis

LA INCLUSIÓN DE LA GAMIFICACIÓN EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS: NUEVOS RETOS EN LA DOCENCIA

Valester, 2015, p. 5). Del Moral (citado en Villalustre y del Moral, 2015) consideran que la gamificación referida al nivel universitario:

“remite a aquellas iniciativas orientadas a incrementar la motivación de los discentes a partir de la propuesta de experiencias de juego en contextos formativos, propiciando un entorno favorable para el desarrollo de habilidades y aprendizajes de diverso tipo, (...) buscando una mayor implicación de los sujetos a partir de un clima de competitividad y/o cooperación orientado al logro de objetivos educativos determinados, de modo semejante a como lo hacen los videojuegos” (p. 15).

Asimismo, Oliva (citado en Corchuelo-Rodríguez, 2018) afirma que en el contexto universitario, la *Gamificación* “es una oportunidad para motivar, mejorar dinámicas de grupo, atención, crítica reflexiva y aprendizaje significativo de los estudiantes” (p.31).

Teniendo en cuenta algunas de las definiciones expuestas anteriormente podemos esclarecer y definir algunos principios básicos que orientan la gamificación en el aula. Más concretamente, Morales (2013) señala que esta metodología:

- Crea nuevas experiencias en el alumno atractivas y emocionantes y se puede aplicar a varias disciplinas.
- Permite crear compromisos en los miembros de una comunidad.
- Sirve para mejorar las relaciones interpersonales en ámbitos como el educativo.
- Pese a que la gamificación se creó para ámbitos lúdicos se está extrapolando a otros entornos no-lúdicos.
- Cada vez se dispone de más recursos, plataformas e información sobre la gamificación.

García Hernández, M.L, Porto Currás, M., Bolarín Martínez, M.J., Torres Soto, A. y Hernández Valverde, F.J.

Por otra parte, Contreras Espinosa (2016, p.27) recoge que:

mediante los juegos es posible el desarrollo de habilidades sociales (Perrotta, Featherstone, Aston y Houghton, 2013), la motivación hacia el aprendizaje (Kenny y McDaniel, 2011), una mejora en la atención, la concentración, el pensamiento complejo y la planificación estratégica (Kirriemuir y McFarlane, 2004). Incluso ayudan a interiorizar conocimientos multidisciplinares (Mitchell y Savill-Smith, 2004), propician un pensamiento lógico y crítico y a mejorar habilidades que ayudan a resolver diversos problemas (Higgins et al., 1999) (...)

Finalmente, podemos resaltar que el juego- en este caso la *Gamificación* en el aula- constituye un medio poderoso para la enseñanza de diversas materias, fomenta el trabajo en equipo y favorece la sociabilidad del alumno, además de mejorar procesos cognitivos y promover el compromiso y la motivación (Montes Rodríguez, 2018).

Desde esta perspectiva, la experiencia que muestra este capítulo parte de las siguientes premisas:

1. Debe fomentar la motivación, implicación y diversión de los estudiantes, quiénes deberán sentir que están participando en un juego mientras aprenden.
2. El juego debe facilitar una retroalimentación positiva sobre los aprendizajes que los alumnos están construyendo, de forma que les permita conocer errores y cómo superarlos, además de sus puntos fuertes.

LA INCLUSIÓN DE LA GAMIFICACIÓN EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS: NUEVOS RETOS EN LA DOCENCIA

3. Debe propiciar un clima de cooperación y trabajo grupal, permitiendo, de este modo, la mejora de habilidades sociales fundamentales para un futuro maestro de Educación Infantil o Educación Primaria.

3. Naturaleza y Contexto de la investigación

Como se ha comentado, esta experiencia busca fomentar la implicación y motivación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, adoptando el docente el rol de facilitador y orientador de ese proceso y utilizando una metodología lúdica para su consecución. Partiendo de esta idea, se concretaron los objetivos específicos en la siguiente formulación:

- fomentar la participación del alumnado en su aprendizaje mediante la búsqueda activa de respuestas a cuestiones planteadas sobre la materia;
- desarrollar las competencias transversales de las titulaciones a las que se destina este proyecto y, especialmente, la utilización de las TIC;
- incrementar la implicación y motivación de los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje para conseguir un aprendizaje significativo; y
- evaluar el impacto de la experiencia de aprendizaje a través del juego en la mejora de los procesos de aprendizaje y en el rendimiento académico.

Se planteó como un proyecto transversal que englobó dos asignaturas análogas que tratan contenidos de didáctica general: *Planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza* (Grado de Maestro en Educación Infantil) y *Planificación de la acción educativa* (Grado de Maestro en Educación Primaria). Ambas asignaturas, que son impartidas en el primer cuatrimestre del primer curso académico,

García Hernández, M.L, Porto Currás, M., Bolarín Martínez, M.J., Torres Soto, A. y Hernández Valverde, F.J.

engloban contenidos con una perspectiva generalista y sientan las bases para una formación posterior que será exclusiva de las Didácticas Específicas. Es por ello que la intención del proyecto fue facilitar a los estudiantes la comprensión de unos contenidos que servirán de base para una formación específica posterior.

Para la implementación de la gamificación en estas materias se optó por la herramienta Kahoot. Su uso educativo permite desarrollar dinámicas de trabajo activas en el aula, tanto de forma individual como grupal, y obtener información del proceso y comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes en tiempo real. Además, contribuye a mejorar la participación e implicación de los estudiantes en el aula y fomenta las relaciones positivas entre los grupos. Algunas investigaciones han confirmado estas ideas y ponen de manifiesto que se trata de una herramienta potencial de gamificación en el aprendizaje (Del Cerro, 2015; Fuertes, García, Castaño, López, Zacaes, Cobos, Ferris y Grimaldo, 2016; Moya, Carrasco, Jiménez, Ramón, Soler y Vaello, 2016).

En esta experiencia, al ser desarrollada en grupos con un elevado número de estudiantes (alrededor de 65) se valoró la posibilidad de trabajar con la herramienta Kahoot de forma grupal. El procedimiento llevado a cabo fue el siguiente: se realizaron diversos Kahoot durante el desarrollo de cada asignatura que permitían a los estudiantes trabajar en grupos de 4 -5 personas. Cada docente en su materia establecía el cuándo y el cómo se iba a desarrollar el Kahoot, aunque tenían el nexo de unión del procedimiento, es decir, de cada tema de la asignatura o cada bloque de contenidos el profesor llevaría a cabo un Kahoot.

En ocasiones las preguntas eran elaboradas por los estudiantes días previos al Kahoot y, otras veces, era el mismo docente quien diseñaba las cuestiones. Así pues, al finalizar cada tema o bloque, el docente proyectaba en el aula una serie de cuestiones referidas al mismo y cada

LA INCLUSIÓN DE LA GAMIFICACIÓN EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS: NUEVOS RETOS EN LA DOCENCIA

pequeño grupo de estudiantes, a través de un Smartphone, seleccionaba de entre las cuatro opciones de respuesta planteadas aquella que consideraban verdadera, ajustándose al tiempo marcado por el docente. Esta aplicación permitió, además, evaluar, en el mismo momento, los conocimientos aprendidos por los estudiantes, ya que ofrece información sobre los grupos que han respondido correctamente y da pie al debate sobre las respuestas erróneas. Esta estrategia fue repetida en función de los temas o bloques incluidos en la guía docente cada asignatura.

El premio o recompensa de los grupos participantes en la experiencia de Kahoot era, entre otras, la posibilidad de participar en un gran Kahoot final que se realizaba al finalizar la asignatura y que implicaba haber trabajado toda la materia. Para poder participar en el gran Kahoot final, el grupo debía haber ganado -como mínimo- un Kahoot de los realizados al finalizar cada tema o bloque. La recompensa de los ganadores del gran Kahoot final supuso la consecución de puntos extra en la evaluación final de la asignatura. Más concretamente, se les daba parte de la calificación en la evaluación final (2 puntos sobre 10), mientras que los demás debían obtener esos puntos en el examen final.

Lo que se pretendía con esto era un aprendizaje de contenidos más profundo, que fuesen capaces de entender/comprender contenidos que son más complicados (siendo alumnos de 1º curso) de una manera más lúdica y, evidentemente, que ese aprendizaje y experiencia tuviese una repercusión en los resultados académicos.

Una vez finalizada la experiencia, se pidió a los estudiantes que cumplimentaran el cuestionario SEQ (Student Engagement Questionnaire) (Gargallo, Suárez-Rodríguez, Almerich, Verde y Cebrià Iranzo, 2018). Se seleccionó este cuestionario dado que nos interesaba recoger información no sólo de la experiencia descrita, sino

García Hernández, M.L, Porto Currás, M., Bolarín Martínez, M.J., Torres Soto, A. y Hernández Valverde, F.J.

también de las capacidades desarrolladas por los estudiantes y las percepciones que estos alumnos tenían sobre la capacidad del profesorado para articular un entorno rico y constructivo para el aprendizaje. En relación a ello, este instrumento permite realizar un análisis riguroso de las fortalezas y debilidades de estas dimensiones, que quedan configuradas en el cuestionario de la siguiente manera: variables del entorno de enseñanza- aprendizaje (Docencia, Relación entre el profesor y el estudiante y Relación entre estudiantes), y variables de las capacidades del alumnado (Capacidades intelectuales y Trabajo conjunto). A esta información, nos interesaba sumarle la satisfacción que los estudiantes tenían con la experiencia. Es por ello que, al final, se incluyeron tres preguntas específicas que permitían valorar esta experiencia con la herramienta Kahoot. Las fases seguidas para el desarrollo de la experiencia se han sintetizado en la Tabla 1:

Tabla 1
Fases del desarrollo de la experiencia

Fase	Desarrollo	Resultado
Fase I	Planificación y diseño de la experiencia	Se concretaron las asignaturas en las que se realizaría la experiencia, el recurso utilizado para implementar la gamificación y las recompensas
Fase II	Diseño de los Kahoot para cada tema o bloque de contenidos	Se diseñaron los diversos Kahoot para cada una de las materias considerando cuestiones planteadas por los estudiantes durante el desarrollo del tema o bloque de contenidos.
Fase III	Implementación de la experiencia de gamificación en el aula	Se desarrolló la metodología de gamificación en el aula.

**LA INCLUSIÓN DE LA GAMIFICACIÓN EN LAS AULAS
UNIVERSITARIAS: NUEVOS RETOS EN LA DOCENCIA**

Fase IV	Valoración de la experiencia por parte del alumnado	Se administró el cuestionario SEQ (Student Engagement Questionnaire) para conocer la valoración de la experiencia por parte del alumnado.
----------------	---	---

Fuente: elaboración propia.

4. Experiencias del alumnado: valoraciones y concomitancias

De manera general podemos indicar que la valoración que realiza el alumnado de primer curso de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Murcia sobre de la experiencia es muy positiva.

Se presentan a continuación las valoraciones más relevantes que hacen los estudiantes de cada uno de los Grados en torno a los siguientes bloques: interés/motivación, aprendizajes, habilidades sociales, que pretenden dar respuesta a los objetivos planteados. Para la presentación de los resultados se han sumado los porcentajes (*Muy desacuerdo con en desacuerdo y, muy de acuerdo y de acuerdo*). Posteriormente se ofrecerán las concomitancias más relevantes encontradas entre las aportaciones del alumnado en ambas titulaciones.

Valoraciones sobre la experiencia de los alumnos de Grado de Maestro en Educación Primaria

Se describen en primer lugar las valoraciones que hacen los estudiantes de Educación Primaria sobre el interés/motivación que ha despertado en ellos este estudio, concretamente con la herramienta Kahoot. En este sentido, un 94,5% de los alumnos manifiesta que esta experiencia contribuye a desarrollar la iniciativa y actitudes e interés

García Hernández, M.L, Porto Currás, M., Bolarín Martínez, M.J., Torres Soto, A. y Hernández Valverde, F.J.

por la materia a estudiar. Por otra parte, con un porcentaje ligeramente inferior, 87,7% consideran que- esta experiencia- ha contribuido a mejorar su confianza para continuar aprendiendo frente al 12,3% que no presenta esa actitud.

El 93% del alumnado considera que la participación y la implicación activa en las clases, mediante la experiencia lúdica vivida, ha contribuido a asumir una mayor responsabilidad en su proceso de aprendizaje. Además, en cuanto a la adquisición de la capacidad de resolución de problemas, un porcentaje bastante elevado (94,3%) de los discentes manifiestan que ha aumentado considerablemente.

Asimismo, casi un 97% constata que ha desarrollado su capacidad para aportar información y diferentes ideas para resolver problemas; en definitiva, han adquirido un conocimiento que puede aplicar a diferentes situaciones. En este sentido, el 94,9% de los participantes estima que el recurso utilizado en esta experiencia –Kahoot- es adecuado para mejorar los aprendizajes en el nivel universitario, puesto que favorece el manejo de los conocimientos y contenidos de la asignatura (93,2%) y porque les permite recibir un feedback sobre lo que hacen en clase (93,2%) inmediato, lo que les lleva a ir –según su perspectiva - mejor preparado al examen (96%).

Finalmente, un 93,2% manifiesta que esta experiencia ha fomentado su capacidad para comunicarse eficazmente con los demás; además les ha llevado a ser miembros efectivos en un grupo de trabajo (90,4%), lo que implica desarrollar actitudes positivas respecto del trabajo en grupo, actitudes que se manifiestan en la seguridad en el trato con una amplia gama de personas (91,5%).

***LA INCLUSIÓN DE LA GAMIFICACIÓN EN LAS AULAS
UNIVERSITARIAS: NUEVOS RETOS EN LA DOCENCIA***

Valoraciones sobre la experiencia de los alumnos de Grado de Maestro en Educación Infantil

Vamos en este apartado a profundizar en las valoraciones de los alumnos del Grado de Maestro en Educación Infantil. Más concretamente, el 97 % de estos manifiesta que esta experiencia ha favorecido su iniciativa.

Asimismo, un elevado porcentaje de estudiantes consideran que han mejorado su capacidad para aplicar el conocimiento en la resolución de problemas (95,3%), además estiman que son capaces de aportar información y diferentes ideas –al grupo- para resolver distintas situaciones que se le planteen (98,5%). En este sentido confirman que, esta asignatura, ha fomentado su capacidad para transmitir ideas (95,3%) y ha favorecido el desarrollo y creación de nueva información (96%).

Por otra parte, un 98,5% de los estudiantes valoran de manera positiva la utilización de la herramienta Kahoot como recurso para mejorar los aprendizajes en el nivel universitario. Al mismo tiempo, corroboran que esta herramienta fomenta un mayor manejo de los conocimientos y contenidos de la asignatura (98,5%). Además, valoran (90,7%) que este recurso les permite obtener un feedback- inmediato- sobre el proceso de comprensión de los contenidos, lo que consideran que les hace ir mejor preparados al examen.

Los alumnos valoran bastante bien cómo a través de esta experiencia ha aumentado y han desarrollado su capacidad de comunicarse eficazmente con los demás y, sentirse cómodos en el trato con personas de diversa índole (98,5%). Finalmente, valoran con un 97% su efectividad como miembros de un grupo. Es decir, sienten que han sido una parte importante del grupo y de cómo este ha funcionado en esta experiencia.

Concomitancias en las valoraciones sobre la experiencia

Respecto de la variable estudiada *interés/motivación* cabe señalar y, así se refleja en la tabla 2, que si bien los datos en ambas titulaciones son ligeramente diferentes, esta variable obtiene mejores valoraciones en el Grado de Maestro en Educación Infantil, si es cierto que la tendencia entre los ítems que la valoran es la misma, favorece la iniciativa pero hay alumnos que consideran que no aumenta, con un porcentaje tan elevado, la confianza en su habilidad para seguir aprendiendo.

Tabla 2

Concomitancia variable Interés/motivación en las titulaciones

Ítem	Grado Ed. Primaria	Grado Ed. Infantil
He sido animado a usar mi propia iniciativa.	94,5%	97%
He conseguido mayor confianza en mi habilidad para continuar aprendiendo.	87,7%	92%

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al proceso de aprendizaje por parte del alumnado, se puede observar – en la siguiente tabla- que existen grandes coincidencias en ambas titulaciones. Sin embargo, existen- como es evidente- ligeras diferencias que nos permiten contrastar la información recogida en ambas titulaciones (tabla 3).

En este sentido, entre los datos más destacados se encuentran que los alumnos de han sido desafiados a través de esta experiencia a llegar a nuevas ideas (93%-96%); han sido capaces de aportar información y diferentes ideas para resolver problemas (97%-98%). Por otra parte, y en cuento a la herramienta Kahoot se refiere, ha sido valorada en ambas titulaciones como muy positiva. Concretamente, entre el 94%-98% de

**LA INCLUSIÓN DE LA GAMIFICACIÓN EN LAS AULAS
UNIVERSITARIAS: NUEVOS RETOS EN LA DOCENCIA**

los estudiantes confirman que es un recurso adecuado para aprendizaje universitarios, que tras trabajar con esta herramienta han conseguido un mayor manejo/comprensión de los contenidos de la asignatura y que es un recurso que les ha permitido ir mejor preparados al examen.

Tabla 3

Concomitancia variable Aprendizajes en las titulaciones

Ítem	Grado Ed. Prima ria	Grado Ed. Infantil
He sido desafiado a llegar a nuevas ideas.	92,6%	96%
Siento que puedo asumir la responsabilidad de mi propio aprendizaje	93%	93,8%
He mejorado mi capacidad de utilizar el conocimiento para resolver problemas en mi campo de estudio.	94,3%	95,3
Soy capaz de aportar información y diferentes ideas para resolver problemas.	96,7%	98,5%
En esta materia he mejorado mi capacidad para transmitir ideas.	91,4%	95,3%
Considero que la plataforma Kahoot es adecuada para mejorar los aprendizajes en el nivel universitario.	94,9%	98,5%
Después de contestar las preguntas formuladas en la plataforma Kahoot, he logrado un mayor manejo de los conocimientos y contenidos de la asignatura.	93,2%	98,5%
Estimo que la herramienta Kahoot es un recurso que permite ir mejor preparado para el momento de realizar el examen	96%	98,5%
Hay suficiente feedback sobre las actividades y tareas para asegurarse de que aprendemos del trabajo que hacemos.	93,2%	90,7%

Fuente: elaboración propia.

García Hernández, M.L, Porto Currás, M., Bolarín Martínez, M.J., Torres Soto, A. y Hernández Valverde, F.J.

Finalmente, respecto de las habilidades sociales que han sido favorecidas a través de esta experiencia podemos señalar que existen grandes similitudes entre ambas titulaciones, tal y como podemos observar en la tabla 4.

Tabla 4

Concomitancia variable habilidades sociales en las titulaciones

Ítems	Grado Ed. Primaria	Grado Ed. Infantil
He desarrollado mi capacidad de comunicarme eficazmente con los demás.	93,2%	100%
He aprendido a ser un miembro efectivo para el trabajo en grupo.	90,4%	96,9%
Me siento seguro en el trato con una amplia gama de personas.	91,5%	98,5%

Fuente: elaboración propia.

Tal y como se puede observar en la tabla anterior un elevado porcentaje de estudiantes de ambas titulaciones reconocen que tras esta experiencia han desarrollado su capacidad de comunicarse eficazmente con otros compañeros, llegando al 100% en el Grado de Maestro en Educación Infantil. Del mismo modo, consideran que han sido un miembro útil y efectivo para el trabajo del grupo (91%-96%). Finalmente, han valorado muy positivamente que sean capaces y se sientan seguros cuando tratan con otras personas/profesionales.

5. Conclusiones

En este apartado se recogerán algunas de las conclusiones más relevantes a las que se ha llegado en este estudio. Tal y como se recogía al inicio del capítulo, el proceso de gamificación está cobrando un

LA INCLUSIÓN DE LA GAMIFICACIÓN EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS: NUEVOS RETOS EN LA DOCENCIA

insólito auge en las aulas universitarias y los resultados obtenidos con esta experiencia permiten corroborar que la plataforma Kahoot (recurso educativo que permite la gamificación) es adecuada para mejorar los aprendizajes en las aulas universitarias.

En primer lugar, se puede afirmar que las diferentes premisas de las que se partía para seleccionar la presente experiencia se han cubierto satisfactoriamente:

1. Fomentar la motivación, implicación y diversión de los estudiantes, quiénes deberían sentir que están participando en un juego mientras aprenden: con la metodología seguida, donde el alumnado aprende mientras juega, se contribuye a desarrollar actitudes e interés por la materia a estudiar. De acuerdo con las valoraciones de los estudiantes, se ha fomentado una actitud positiva frente al aprendizaje.
2. Facilitar una retroalimentación positiva sobre los aprendizajes que los alumnos están construyendo, de forma que les permita conocer errores y cómo superarlos, además de sus puntos fuertes. De las valoraciones del alumnado se desprende que la participación activa en las clases contribuye a la mejora del aprendizaje, ya que fomenta la comprensión y asimilación de los conceptos trabajados en esta asignatura, contribuyendo así, a su capacidad para seguir aprendiendo. En este sentido son capaces de asumir la responsabilidad de aprendizaje al conocer en qué momento del mismo se encuentra, todo ello ofrece al alumnado la posibilidad de aprender los contenidos con sentido, profundidad e interés.

Todo ello es posible, y en ello radica la relevancia de esta experiencia, gracias al modo en el que se trabajan los contenidos en clase. Así la propuesta lúdica mediante la herramienta Kahoot ofrece a los estudiantes una manera diferente de acceder al conocimiento. Esta

García Hernández, M.L, Porto Currás, M., Bolarín Martínez, M.J., Torres Soto, A. y Hernández Valverde, F.J.

herramienta permite que los estudiantes se expresen, amplíen la comprensión y la capacidad de aplicar los contenidos a la resolución de problemas a nivel individual y también en grupo.

3. Por último, las valoraciones del alumnado respecto de la tercera premisa planteada: Propiciar un clima de cooperación y trabajo grupal, permitiendo, de este modo, la mejora de habilidades sociales fundamentales para un futuro maestro de Educación Infantil o Educación Primaria, nos permite afirmar que esta experiencia lúdica contribuye al desarrollo y/o mejora de habilidades sociales derivadas de la forma de enfocar el trabajo de los contenidos en el aula trabajo en grupo, actitud crítica frente a la resolución de problemas, etc.

Uno de los motivos que nos incitó a desarrollar este proyecto fue la dificultad que tenían algunos estudiantes (1º curso de Grado, 1º cuatrimestre) para comprender y asimilar algunos conceptos de la materia. Sin embargo, tras la metodología aplicada (gamificación) y teniendo en cuenta las valoraciones, los alumnos han manifestado que, tras la experiencia, ha aumentado su iniciativa e interés por estudiar la materia, la participación e implicación les ha ayudado a asumir responsabilidades, son capaces de trabajar en grupo y ha favorecido el manejo de contenidos.

Otra de las conclusiones a las que hemos podido llegar es como, a través de la experiencia de gamificación en el aula, los discentes consideran que han logrado un mayor manejo de los conocimientos y contenidos de la asignatura, han recibido un elevado feedback, y todo ello, les ha servido para asegurarse que han aprendido de una manera significativa.

Por otra parte, el alumnado considera que tras la vivencia de la gamificación han ido mejor preparados al examen puesto que: han

LA INCLUSIÓN DE LA GAMIFICACIÓN EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS: NUEVOS RETOS EN LA DOCENCIA

asumido la responsabilidad de su aprendizaje, han mejorado su capacidad de utilizar el conocimiento, de aportar diferentes ideas y de transmitir las.

En conclusión, los alumnos participantes en esta investigación consideran que la plataforma Kahoot (recurso educativo que permite la gamificación) es adecuada para mejorar los aprendizajes en las aulas universitarias y favorecer el trabajo individual y grupal.

Referencias bibliográficas

Contreras Espinosa, R.S. (2016). Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 27-33.

Corchuelo- Rodríguez, C. A. (2018). Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. *EDUTECH, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 63, 30-41.

Del Cerro, G. (2015). *Aprender jugando, resolviendo: diseñando experiencias positivas de aprendizaje*. XII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria Educar para transformar: Aprendizaje experiencial. Recuperado de <https://goo.gl/x6Z70t>

Del Moral, M.E. (2014). Advergaming & Edutainment: *Fórmulas creativas para aprender jugando*. En Revuelta, F., Fernández, M.R., Pedrera, M.I. & Valverde, J. (coords.). Ponencia Inaugural del II Congreso Internacional de Videojuegos y Educación (CIVE 2013), 1-3 de octubre 2013. (pp. 13-24). Cáceres: Universidad de Extremadura.

García Hernández, M.L., Porto Currás, M., Bolarín Martínez, M.J., Torres Soto, A. y Hernández Valverde, F.J.

Fuertes, A., García, M., Castaño, M.A., López, E., Zacaes, M., Cobos, M., Ferris, R. y Grimaldo, F. (2016). *Uso de herramientas de respuesta de audiencia en la docencia presencial universitaria. Un primer contacto*. Actas de las XXII Jenui. Recuperado de <http://goo.gl/iicxRq>

Gargallo López, M., Suárez-Rodríguez, J.M., Almerich, G., Verde Peleato, I. y Cebriá Iranzo, M^a. A. (2018). Validación dimensional del Student Engagement Questionnaire (SEQ) en población universitaria española. Capacidades del alumno y entorno de enseñanza/aprendizaje. *Anales de Psicología*, 34(2), 519-530. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.299041>

Higgins, E., Grant, H., y Shah, J. (1999). Self Regulation and quality of life: Emotional and nonemotional life experiences. In D. Kahneman, E. Diener y N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology*, (244-266). Nueva York: Russell Sage Foundation.

Kapp, K. (2012). *The Gamification of learning and instruction: Game-Based methods and Strategies for training and Education*. USA: ASTD.

Kenny, R., y McDaniel, R. (2011). The role teachers' expectations and value assessments of video games play in their adopting and integrating them into their classrooms. *British Journal of Educational Technology*, 42(2), 197-213.

Kirriemuir, J., y McFarlane, A. (2004). Literature review in games and learning. http://www.futurelab.org.uk/download/pdfs/research/lit_reviews/Games_Review1

**LA INCLUSIÓN DE LA GAMIFICACIÓN EN LAS AULAS
UNIVERSITARIAS: NUEVOS RETOS EN LA DOCENCIA**

- Llorens-Largo, F., Gallego -Durán, F.J., Villagrà-Arnedo, C.J., Compañ-Rosique, P., Satorre-Cuerda, R. y Molina-Carmona, R. (2016). Gamificación del Proceso de Aprendizaje: Lecciones Aprendidas. *VAEP-RITA*, 4(1), 25- 32.
- Mitchell, A., y Savill-Smith, C. (2004). *The use of computer and video games for learning: A review of the literature*. Londres: Learning and Skills Development Agency.
- Mocis Valester, J.A. (2015). *Gamificación: El último recurso de la actualización docente*. Bolivia: Edit. Freymundh.
- Montes Rodríguez, A.J. (2018). *La gamificación como metodología didáctica: Una experiencia real en el aula*. Publicación independiente.
- Morales, J. (2013). *La gamificación en la universidad para mejorar los resultados académicos de los alumnos*. V Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad en Educación virtual y a distancia (EduQ@2013). México.
- Moya, M.M., Carrasco, M., Jiménez, M.A., Ramón, A., Soler, C.; y Vaello, M.T. (2016). *El aprendizaje basado en juegos: experiencias docentes en la aplicación de la plataforma virtual "Kahoot"*. Actas XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria, Alicante. Recuperado de <http://goo.gl/V10iVk>
- Oliva, H. (2017). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y Reflexión*, 44, 29-17.
- Perrotta, C., Featherstone, G., Aston, H., y Houghton, E. (2013). *Gamebased Learning: Latest Evidence and Future Directions*. En

García Hernández, M.L, Porto Currás, M., Bolarín Martínez, M.J., Torres Soto, A. y Hernández Valverde, F.J.

NFER Research Programme: Innovation in Education. Slough-Berkshire. <http://ocw.metu.edu>.

Villalustre, L. y Del Moral, M. (2015). Gamificación: Estrategia para optimizar el proceso de aprendizaje y la adquisición de competencias en contextos universitarios. *Digital Education Review*, 27, 13-31.

IV. LAS MIGRACIONES ACTUALES EN LA PENÍNSULA IBÉRICA: EL DESAFÍO DE LA ENSEÑANZA DEL PORTUGUÉS Y DEL ESPAÑOL

Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez
Filomena Fernandes
Juana María Anguita Acero
Eduardo López Bertomeo

Resumen: *Actualmente, con las nuevas migraciones, causadas por conflictos militares y crisis financieras, las escuelas europeas se ven en la necesidad de desarrollar competencias y estrategias para corresponder a la llegada de nuevos grupos de inmigrantes que ya no son los típicos recién llegados a España y Portugal. En este contexto, buscar y compartir nuevas estrategias comunes para ayudar a los extranjeros que son obligados, por las más diversas circunstancias, a venir a vivir aquí y a aprender nuestra lengua materna, nos prepararán, como países ibéricos, para enfrentar este desafío. Por un lado, facilitar la integración de los que llegan, transmitiéndoles nuestra cultura y, por otro lado, respetar y ayudarles a preservar sus valores culturales. Intentaremos demostrar que el aprendizaje de nuestras lenguas maternas puede ser más productivo en lo que respecta a los resultados y expectativas académicas y profesionales de quienes nos elige como países de recepción. A su vez, intentaremos igualmente demostrar que ganaremos muchísimo más como países ibéricos si invertimos en un trabajo de equipo y colaboración entre los dos países, en lo que dice respecto al aprendizaje de nuestras lenguas. En buena verdad, al lado del español, la lengua portuguesa presenta casi 220 millones de hablantes nativos y el interés por su aprendizaje crece a cada día en todos los continentes. Este hecho abre nuevos y*

*Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez, Filomena Fernandes,
Juana María Anguita Acero, Eduardo López Bertomeo*

grandes horizontes para la enseñanza de las lenguas y culturas ibéricas, al mismo tiempo que también supone un valor añadido para la investigación en estos dos países, Portugal y España. En esta presentación compartiremos nuestra experiencia personal en esta materia.

Palabras Clave: *migraciones, Península Ibérica, competencias, estrategias, cooperación, lengua materna.*

1. El Caso Portugués

1.1 Punto De Partida

La sociedad de principios del siglo XXI asiste a movimientos migratorios que, por su diversidad, arrojan el desafío de encontrar un modelo político que sea capaz de favorecer el respeto de los derechos y la libertad de todas las personas, sin tener en cuenta su origen, situación social, cultural o lingüística (Grosso, 2009).

Con este propósito, el Consejo de Europa sostiene que debe existir una democracia intercultural -más que multicultural- que permita a los ciudadanos vivir en una sociedad más cohesiva, justa y humana, si queremos promover la paz y la dignidad humanas, contexto que sea propiciador de la interacción entre los diferentes individuos y grupos que la componen.

Este principio, con el que nos identificamos, privilegia no sólo las dimensiones de interdependencia, de apertura, de intercambio, de reciprocidad y solidaridad entre los seres humanos, pero también permite, en términos culturales, reconocer y respetar los valores y modos de vida de todos, individualmente o en grupo, en sus relaciones con el otro y en su propia aprehensión del mundo (Rey, 2001). En este sentido, es imperativo crear políticas de enseñanza de la lengua del país

**LAS MIGRACIONES ACTUALES EN LA PENÍNSULA IBÉRICA:
EL DESAFÍO DE LA ENSEÑANZA DEL PORTUGUÉS Y DEL ESPAÑOL**

de acogida, que faciliten una mejor y más eficaz integración del individuo migrante. Es en este contexto educativo que se inscribe la enseñanza del portugués a los hablantes de otras lenguas.

En el caso portugués, y por medio del propio contexto histórico, político y económico del país, antes de todo se debe aclarar el ámbito de PLNM (Portugués Lengua No Materna) y reflexionar a propósito de lo que lo distingue de PLE (Portugués como Lengua Extranjera), de PLH (Portugués Lengua de Herencia) y de PL2 (Portugués Lengua Segunda). Esta necesidad se refiere al hecho de que cada una de estas variantes del aprendizaje de la lengua se atiende muy intrínsecamente con sus respectivos alumnos / hablantes.

Como defiende Cristina María Flores, el concepto de PLNM (Portugués Lengua No Materna) es muy amplio. Al no tener equivalente, por ejemplo en el inglés, en el que aparecen el *English as a Second Language* (ESL), *English as a Foreign Language* (EFL) o *English as an Additional Language* (EAL), el alcance conceptual del PLNM permite un aspecto diferente y distintivo de sus altavoces: el portugués hablado por los hijos (ingleses, por ejemplo) de exmigrantes portugueses, que nacieron y han vivido en otro país y retornan a Portugal, es diferente del portugués adquirido por los hijos de los inmigrantes (ucranianos, por ejemplo), que viven en Portugal. Por su lado, el portugués hablado por los estudiantes extranjeros que vienen a este país para su formación académica es muy distinto del Portugués de los alumnos Timorenses que lo aprenden solamente a partir del momento en lo que empiezan su escolaridad en esta antigua colonia portuguesa, Timor, lo cual es también muy diferente del Portugués Europeo (Flores, 2013).

Por lo tanto, el concepto de PLNM es más una forma de referirse al todo de especificidades y variedades del portugués, por oposición al portugués hablado en Portugal, que designamos por Portugués Europeo

*Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez, Filomena Fernandes,
Juana María Anguita Acero, Eduardo López Bertomeo*

(PE). Así, el PLNM comporta, por lo menos tres tipos de portugués: PLH (Portugués Lengua de Herencia), PLE (Portugués como Lengua Extranjera) y PL2 (Portugués Segunda Lengua).

a) El Portugués Lengua de Herencia.

Con respecto a los hablantes del Portugués Lengua de Herencia, a lo largo de las últimas tres décadas, la multiplicidad de términos utilizados para identificar o clasificar estos hablantes refleja la falta de consenso entre los lingüistas para caracterizar la L1 de la segunda generación de inmigrantes y por lo tanto describir las diferencias entre lengua materna y lengua de herencia. Se les llamó “semihablantes” (*semispeakers*) (Dorian, 1981), “hablantes con una adquisición incompleta de L1” (*incomplete acquirers*) (Montrul, 2002), “pseudo-bilingües” (*pseudo-bilinguals*) (Baker & Jones, 1998) o incluso “hablantes de una lengua de cocina” (*speakers of kitchen language*) (Polinsky & Kagan, 2007).

Sería Cummins (2005) quien propondría el término *heritage speaker* para designar a los hablantes de segunda y tercera generación de inmigrantes residentes en Canadá, término que no implica la connotación negativa de adquisición incompleta o imperfecta de la lengua. En la actualidad, el concepto de Lengua de Herencia es ampliamente utilizado en la literatura sobre este particular grupo de hablantes.

Una vez que Portugal está viviendo el fenómeno de retorno al país de muchos de sus antiguos emigrantes y sus respectivos descendientes, la enseñanza del Portugués Lengua de Herencia se convierte en una herramienta pedagógica facilitadora de la integración social de los descendientes de portugueses que ya no tienen el portugués como su lengua materna. Es el caso de un segundo descenso y tercera generación de portugueses que habían emigrado por primera vez en los

***LAS MIGRACIONES ACTUALES EN LA PENÍNSULA IBÉRICA:
EL DESAFÍO DE LA ENSEÑANZA DEL PORTUGUÉS Y DEL ESPAÑOL***

años 60 del siglo XX y, más tarde, con las sucesivas crisis económicas que afectaron al país a finales del siglo XX y principios del siglo XXI, para Francia, Suiza, Alemania, Holanda y, más recientemente, Inglaterra. En este último caso, estamos viendo ya un retorno de muchos ciudadanos a Portugal, causado, entre otros motivos, por el *Brexit*. Muchos de estos ex-nietos de emigrantes hablan solamente otros idiomas, como el inglés y, cuando entran en el sistema educativo de Portugal, su nivel de competencia lingüística del idioma portugués corresponde a un A1, de acuerdo con el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas.

b) El Portugués como Lengua Segunda.

El concepto de lengua segunda debe aplicarse para clasificar el aprendizaje y el uso de una lengua no nativa dentro de fronteras territoriales en las que tiene una función reconocida. En la historia de la colonización portuguesa, el fenómeno de la emigración y de la inmigración en el territorio portugués se ajusta a un perfil en el que nos encontramos con un tejido complejo de contextos en los que se adquiere y utiliza el lenguaje.

En nuestro caso, la segunda lengua es, en la mayoría de los casos, el idioma portugués, una lengua oficial, que cumple la función de facilitar la comunicación entre hablantes de muchas lenguas dialectales, sirviendo de puente y enfoque en los campos político, económico y educativo.

Por lo tanto, la segunda lengua tiene características que la hacen única, en comparación con otras variantes nacionales o regionales del portugués. Por ejemplo, si se refiere a los aspectos específicos del portugués europeo, en comparación con el portugués de Brasil, y, dentro de ese territorio, comparando lo de Rio de Janeiro con lo de San Luis de Maranhão, en la Amazonia.

*Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez, Filomena Fernandes,
Juana María Anguita Acero, Eduardo López Bertomeo*

Sin embargo, en los PALOP (Países Africanos de Lengua Oficial Portuguesa) encontramos el mayor número de hablantes de portugués como segunda lengua. A veces es difícil trazar una distinción clara entre los hablantes de una variedad portuguesa, que se utiliza en un territorio que fue colonia portuguesa, del lenguaje intercultural que funciona como idioma nativo de la amalgama y la forma como influye el portugués y viceversa.

El Portugués Europeo, que se habla en Portugal recibió, por su parte, muchos de los términos de estas lenguas maternas de sus antiguas colonias, especialmente a partir de la revolución democrática de 25 de abril de 1974, y del consecuente fenómeno de los repatriados en los años siguientes.

c) El Portugués como Lengua Extranjera.

A su vez, y cuando nos referimos al aprendizaje de idiomas en un contexto formal, como es la escuela, que se centra no sólo en el propio aprendizaje de idiomas, sino también en la cultura y literatura portuguesas, ya estamos ante el aprendizaje del portugués como lengua extranjera (Leiria, 1999).

Esto significa también que uno elige para enseñar una variedad de prestigio del lenguaje a expensas de los otros, como es en la actualidad el caso del PE (Portugués Europeo), en detrimento del PM (Portugués de Mozambique) o el PA (Portugués de Angola), para mostrar sólo dos ejemplos.

Aún así, parece oportuno recordar que esta cuestión no es pacífica en todo momento y que los fenómenos migratorios recientes que caracterizan la realidad portuguesa de principios de siglo, con la llegada de inmigrantes de países de Europa del Este, China y de los Refugiados de Oriente Medio se tendrán, ciertamente, como puntos de partida para nuevas reflexiones sobre los conceptos que presentamos.

***LAS MIGRACIONES ACTUALES EN LA PENÍNSULA IBÉRICA:
EL DESAFÍO DE LA ENSEÑANZA DEL PORTUGUÉS Y DEL ESPAÑOL***

1.2 Normativa Del Portugués Como Lengua Extranjera

Como resultado de la diversidad lingüística y cultural que se observa en las escuelas portuguesas, se firmaron varias leyes y regulaciones respectivas ratificados por el Estado portugués, especialmente desde el año 2001.

El Decreto Ley N° 6/2001, de 18 de enero, en su artículo 8, establece que "las escuelas deben proporcionar actividades curriculares específicas para el aprendizaje de portugués como segunda lengua a los alumnos cuya lengua materna no es el portugués". Esta legislación establece para las escuelas portuguesas la responsabilidad de proporcionar ofertas educativas necesarias para la integración con éxito de los alumnos cuya lengua materna no es el portugués.

En el contexto de las legislaciones anteriores, el 18 de enero de 2006, el Ministerio de Educación integró el PLNM en el plan curricular de los tres ciclos de la enseñanza básica y secundaria y reguló los principios y normas para las actividades curriculares y extracurriculares desarrolladas por las escuelas y agrupaciones de escuelas en ámbito de enseñanza de PLNM. En 2007, las normas y los principios para la enseñanza de la disciplina de PLNM en la enseñanza secundaria fueron publicados en el Despacho Normativo n° 30/2007, de 10 de agosto.

En el año 2012, el Decreto-Ley, n° 139/2012, de 5 de julio, afirma que el currículo de la enseñanza básica, los cursos científico-humanísticos y los cursos artísticos especializados de la enseñanza secundaria, pueden integrar la oferta de la disciplina de PLNM a los alumnos con otra lengua materna. Así que, con la entrada oficial de PLNM en el plan nacional de la enseñanza del PLNM en Portugal, se aseguró de que los estudiantes PLNM tendrían más oportunidades para su éxito escolar, social y profesional.

*Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez, Filomena Fernandes,
Juana María Anguita Acero, Eduardo López Bertomeo*

Teniendo en cuenta la legislación nacional sobre la prestación de PLNМ en el sistema educativo de Portugal, se observó que los diferentes sectores educativos portugueses han hecho un esfuerzo sostenido para continuar la formación académica de todos los estudiantes que asisten a las escuelas portuguesas.

Además de estas normas, a los documentos oficiales de orientación de la enseñanza de PLNМ, el Ministerio Nacional de Educación añadió el Documento Guía de la Lengua Materna en el plan de estudios nacional, en julio de 2005. Este define el papel de la escuela en el proceso de desarrollo de los estudiantes e indica las necesidades especiales de los alumnos cuya lengua materna no es el portugués, las necesidades de lenguaje, plan de estudios e integración.

Otro documento importante que complementa las directrices nacionales fue el que establecía los Perfiles Lingüísticos de la Población Escolar, en las escuelas portuguesas, estudiantes distinguidos en las escuelas portuguesas según el origen y el idioma del país, así como en función de la situación del uso de la lengua de los estudiantes.

Por su parte, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), inicialmente homologado por el Consejo de Europa en 2001, y revisado y actualizado en 2017, define los seis niveles de competencia lingüística, de A1 a C2, en los diferentes aspectos y competencias lingüísticas (comprensión oral, lectura, interacción oral, producción oral y escrita).

Este documento ofrece una buena base de referencia de las directrices sobre la organización curricular, la enseñanza y los materiales para los países europeos, la organización de factores diferentes en la enseñanza y el aprendizaje, así como la definición de criterios de evaluación y las competencias a desarrollar por los alumnos – también de PLNМ– en la enseñanza básica y secundaria.

***LAS MIGRACIONES ACTUALES EN LA PENÍNSULA IBÉRICA:
EL DESAFÍO DE LA ENSEÑANZA DEL PORTUGUÉS Y DEL ESPAÑOL***

Tras el MCERL, el Portfolio Europeo de Lenguas (PEL) fue establecido por el Consejo de Europa en 2001, cuyos términos fueron traducidos al criollo de Cabo Verde, a la lengua ucraniana, al mandarín y al gujarati, ya que son los idiomas hablados por la mayoría de los inmigrantes que viven en Portugal, a fecha de hoy.

El PEL está constituido por tres componentes: Pasaporte de Lenguas, Bibliografía de Lenguas y Dossier. En el Pasaporte de Lenguas se refiere principalmente a la identificación de los perfiles lingüísticos de los alumnos y al registro de sus evaluaciones autónomas. En la Biografía de las Lenguas, se registra el progreso del aprendizaje de las lenguas y las experiencias interculturales y, al mismo tiempo, se definen metas propias en el aprendizaje de las lenguas de los usuarios. El Dossier proporciona un espacio a los usuarios para coleccionar las muestras de sus trabajos y pruebas de los logros del aprendizaje de las lenguas.

La legislación portuguesa y los documentos orientadores en vigor en Portugal, por lo tanto, establecen los principios de implementación y funcionamiento de la enseñanza de PLNM en el sistema educativo, incluso si son ejecutados de acuerdo con las circunstancias reales de la institución educativa. Corresponde a las escuelas implementar las pruebas de diagnóstico portuguesas a los estudiantes recién llegados al comienzo del año escolar, o cuando los estudiantes comienzan a asistir a la escuela. Es a partir de los resultados de esta prueba diagnóstica que los estudiantes son organizados en grupos de nivel de conocimientos lingüísticos. Por otro lado, de acuerdo con los resultados obtenidos, los profesores que enseñan los grupos de nivel pueden conocer las dificultades lingüísticas de cada uno, a fin de adoptar los materiales y estrategias adecuados, los cuales se van adaptando a lo largo del curso académico en función del progreso observado.

*Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez, Filomena Fernandes,
Juana María Anguita Acero, Eduardo López Bertomeo*

Además de la prueba de diagnóstico, el profesor coordinador de PLNM procede también a la aplicación de una ficha sociolingüística a los alumnos recién llegados, que permiten trazar con mayor rigor el recorrido sociolingüístico de estos, así como sus potencialidades, teniendo en cuenta el medio familiar, el contexto en el que vivió y vive, y de su curso antes de llegar a Portugal. Las informaciones recogidas por la ficha sociolingüística contribuyen al análisis de características individuales de los alumnos por los profesores y por la escuela.

Considerando que son capaces de seguir el plan de estudios nacional estándar, los estudiantes que están en el nivel avanzado (B2, C1) tienen que asistir al curso de lengua portuguesa en lugar de PLNM, mientras que las escuelas hacen posible apoyar a estos estudiantes de PLNM de acuerdo con su autonomía, facilitando, por ejemplo, un apoyo de 90 minutos semanales para la componente literaria portuguesa y su canon.

Al mismo tiempo, los estudiantes de nivel iniciación (A1 y A2) e intermedio (B1) asisten a la disciplina de PLNM para sustituir a la de lengua portuguesa. Esto significa que los estudiantes tienen clase de PLNM, al mismo tiempo que sus compañeros de clase están asistiendo a la disciplina regular de Lengua Portuguesa. Realizan un examen nacional distinto de sus compañeros, que hacen el de Portugués Currículo Nacional. Este examen presenta dos versiones, una para el nivel de iniciación y otro de nivel intermedio.

Las escuelas que no son capaces de reunir un grupo de PLNM, una vez que hay que tener un mínimo de 10 alumnos por nivel, integran estos estudiantes en el grupo de estudiantes nativos y en la disciplina de portugués, y por supuesto, benefician de las clases de apoyo PLNM, de acuerdo con sus circunstancias reales, las de los profesores y de las escuelas. En las situaciones anteriores, los estudiantes cuya lengua materna no es el portugués, asisten a otras materias regulares con los

***LAS MIGRACIONES ACTUALES EN LA PENÍNSULA IBÉRICA:
EL DESAFÍO DE LA ENSEÑANZA DEL PORTUGUÉS Y DEL ESPAÑOL***

estudiantes, aunque las escuelas nativas siempre tienen la autonomía para organizar el suministro de PLNM.

A través del aprendizaje de la lengua portuguesa, los estudiantes de nivel intermedio deberán pasar al siguiente nivel cuando aprueben al final del año escolar. Los estudiantes que no alcanzan el nivel avanzado cuando se acaba el noveno o décimo segundo grado pueden realizar el examen nacional de PLNM, en lugar del portugués, con el fin de facilitar y transmitir el mismo derecho a acceder a la educación superior a todos.

1.3 Formación Del Profesorado

Tanto el Ministerio de Educación de Portugal, como el Instituto Camões, el ILTEC (Instituto de Lingüística Teórica y Computacional) y ACIDI (Alto Comisionado para la Inmigración y el Diálogo Intercultural) han invertido en gran medida en las políticas educativas que permitan el acceso al sistema educativo portugués y la plena integración de los estudiantes recién llegados al territorio portugués.

Al mismo tiempo, la Facultad de Letras de la Universidad Clásica de Lisboa acoge el CAPLE (Centro de Evaluación y Certificación en Portugués Lengua Extranjera), que es desde el 31 de marzo de 2015 una unidad equipada con autonomía científica que desarrolla su actividad en áreas de evaluación y certificación de aptitud en PLE, formación e investigación relacionados con dichos sectores, reconocido por el Ministerio de Asuntos Exteriores, a través de Instituto Camões, el Ministerio de Educación a través de la Dirección General de Educación, y del Ministerio de la Administración Interna, a través del Servicio de Extranjeros y Fronteras.

El caso más reciente en la acogida, la integración y la supervisión externa es de los que tienen la condición de refugiados, a la que se ha

*Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez, Filomena Fernandes,
Juana María Anguita Acero, Eduardo López Bertomeo*

creado su propia plataforma para apoyar el aprendizaje de la lengua portuguesa, con su propio manual, disponible en el sitio web de la Dirección General de Educación del Ministerio de Educación e otros organismos de apoyo y integración, que no solo lingüístico.

A diferencia de la enseñanza del portugués como lengua materna (PLM), la disciplina de PLNM es una realidad todavía relativamente nueva en el sistema educativo en Portugal, pero hay ya un suministro muy eficaz, científica y pedagógicamente, manuales y materiales para las prácticas docentes en la enseñanza de estas nuevas disciplinas - PLE, PLH, PL2, muchas de las cuales aparecen designadas genéricamente como PLNM. Aún así, corresponde a las escuelas ya los respectivos profesores la responsabilidad de organizar otros materiales, según los perfiles de sus alumnos.

Si bien es cierto que los profesores que desempeñan un papel importante en la formación e integración de sus alumnos, la formación inicial y continua de los profesores de PLNM ha sido una prioridad ineludible para responder a las necesidades de la realidad de la diversidad lingüística y cultural en las escuelas portuguesas.

La formación de los profesores de PLNM se refuerza en cuatro grandes áreas:

- Formación en educación inter y multicultural.
- Formación en el idioma portugués.
- Formación en el aprendizaje y la enseñanza del portugués como segunda lengua.
- Evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

En cuanto a la formación en aprendizaje y enseñanza de PLNM, y en lo que se refiere a las instituciones de enseñanza superior, ya existen hoy varias universidades que ofrecen estos cursos de formación para profesores de PLNM. Por lo tanto, se destacan la Universidad Clásica

***LAS MIGRACIONES ACTUALES EN LA PENÍNSULA IBÉRICA:
EL DESAFÍO DE LA ENSEÑANZA DEL PORTUGUÉS Y DEL ESPAÑOL***

de Lisboa, la Universidad Nueva de Lisboa y la Universidad de Coimbra, entre otras. Estos cursos contemplan contenidos interculturales que acompañan la enseñanza de la lengua.

Además, el Documento Orientador para el PLNM en el Currículo Nacional, realizado por la DGIDC, destaca la necesidad de la creación de equipos multidisciplinares y multilingües que ya están en el campo y permiten apoyar el trabajo docente, asignando a cada profesor, independientemente de la disciplina impartida, mediador y facilitador de los aprendizajes de los alumnos, reforzando positivamente sus expectativas, necesidades y potencialidades.

2. El Caso Español

2.1. Punto De Partida

El interés por el aprendizaje de una lengua puede obedecer a diferentes escenarios de índole política, económica o social, entre otros. Sin embargo, hay uno que viene determinado por la necesidad de comunicarse que tienen todos aquellos migrantes que llegan a un país y cuya lengua difiere de la suya propia. El dominio de la lengua de la nación receptora determinará la mayor o menor integración del nuevo colectivo (Andión, 2016).

Desde finales del siglo XX los movimientos migratorios experimentan un cambio de tendencia. En el caso de España, podríamos admitir que fue su entrada en la Unión Europea en 1986 la que marcaría en buena medida que este país de la Península Ibérica pasase de ser un territorio que exportaba migrantes a convertirse en un país de acogida (Díaz-Cano, 1994).

A lo largo de la historia de la "España receptora de migrantes", y atendiendo a la clasificación que hace Cachón (2002), podríamos establecer tres períodos claramente diferenciados:

*Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez, Filomena Fernandes,
Juana María Anguita Acero, Eduardo López Bertomeo*

- Periodo 1. De 1980 a 1985. Se trata de un período cuyo origen se remonta a 1960 donde destacan las nacionalidades europeas, además de la africana, latinoamericana y asiática.
- Periodo 2. De 1986 a 1999. El 1 de enero de 1986, España se convierte en estado miembro de la Unión Europea, lo que la convierte en un atractivo lugar y un reclamo para multitud de países ajenos a la Unión.
- Periodo 3. Desde el año 2000 a la actualidad. La globalización, los nuevos conflictos políticos, la crisis económica y los profundos cambios sociales harán de este período una época de recepción masiva de inmigrantes.

En este último período se circunscribe la proliferación y el crecimiento imparable de la enseñanza del español como lengua extranjera (en adelante ELE) obedeciendo a lo que Cachón (2002) denomina "España inmigrante". Años más tarde complementa y apoya dicha denominación atendiendo a importantes transformaciones sociales que se produjeron en España en las últimas décadas de siglo XX y la primera del siglo XXI (Cachón, 2009). Igualmente, debe señalarse que en esta época se ha producido la reubicación de esta situación en un contexto de economía globalizada (Cachón, 2009).

La globalización lleva parejo el aprendizaje de idiomas que acorten las diferencias entre naciones y hagan posible el deambular de personas (Beck, 2000). Este fenómeno ha transformado la conciencia de la sociedad global migrante, la cual considera esencial aprender el idioma de la sociedad que les acoge para promover y hacer efectiva su integración. En el caso del español, se debe destacar que hablan esta lengua en el mundo más de 577 millones de individuos. Para 480 millones de ellos será su lengua materna. En total, es hispanohablante un 7,6 por ciento de la población mundial. Además, cerca de 22 millones estudian español en 107 países diferentes. También señalar que es la tercera lengua que se utiliza más en internet y la lengua

***LAS MIGRACIONES ACTUALES EN LA PENÍNSULA IBÉRICA:
EL DESAFÍO DE LA ENSEÑANZA DEL PORTUGUÉS Y DEL ESPAÑOL***

extranjera que más se estudia en los Estados Unidos de América (Instituto Cervantes, 2018).

Si nos centramos en cifras poblacionales, a fecha de 31 de diciembre de 2018, España contaba con un total de 46.722.980 habitantes (INE, 2019a), de los cuales, teniendo en cuenta el primer trimestre de 2019, las cifras de extranjeros ascienden a 5.025.264 (INE, 2019b). Así pues, observamos que hay un contraste importante entre los hablantes de español en el mundo y los habitantes del país que da nombre a su lengua.

Entre las nacionalidades que mayor presencia tienen en el territorio español, atendiendo a número de habitantes, están la marroquí (812.412), la rumana (669.434), la británica (249.015), la china (224.372), la colombiana (206.413), la venezolana (137.589) y la ecuatoriana (131.679) (INE, 2019b). Teniendo en cuenta estos datos, se puede observar que las principales nacionalidades de los inmigrantes que llegan a España pueden agruparse en: latinoamericana, marroquí, rumana, británica y china. Todas ellas tienen un perfil lingüístico diferente que se aleja en mayor o en menor medida del español y cuyos hablantes, con independencia de posibles similitudes entre la lengua de origen y de llegada, buscan un aprendizaje rápido y efectivo que facilite su integración en la sociedad de acogida (Mateo, 1995; García, 1999; Villalba y Hernández, 2004). Se puede considerar que la enseñanza de un idioma puede ser un factor de integración a distintos niveles: educativos, laborales, administrativos, médicos, sanitarios o afectivos. Se pretende, en definitiva, poder incorporarse al ámbito profesional, ser parte de un grupo, permitir el acceso a vivienda, educación o sanidad, poder relacionarse y ser partícipe de los intercambios comunicativos (García, 1999).

Mientras que para los inmigrantes procedentes de América Latina la lengua española no supone un problema relevante dado que hablan

*Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez, Filomena Fernandes,
Juana María Anguita Acero, Eduardo López Bertomeo*

español con diferencias de naturaleza meramente diatópica, para los británicos, rumanos, marroquíes y chinos las circunstancias son distintas debido a la genealogía de sus lenguas.

Partiendo de la taxonomía del indoeuropeo (Clackson, 2007; PROEL, 2013), tanto el español como el rumano se sitúan dentro de las lenguas romance, mientras que la lengua inglesa pertenece a la rama de las lenguas germánicas. Aunque la distancia es mayor entre el inglés y el español, que entre el rumano y el español, el hecho de que ambas lenguas (rumana e inglesa) se encuadren dentro de la misma familia lingüística explica la facilidad que tienen sus migrantes para hablar español con propiedad y rapidez. En ambos casos, la práctica de la transferencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español resulta positiva al existir claras similitudes entre las lenguas mencionadas (Lado, 1957).

Las circunstancias de los inmigrantes marroquíes y chinos son totalmente distintas. Para ellos, el proceso de enseñanza-aprendizaje de español se complica debido a que ambos idiomas pertenecen a familias lingüísticas que no están emparentadas ni entre sí ni con la familia indoeuropea. El marroquí y el árabe son lenguas que se encuadran dentro de las lenguas afroasiáticas (PROEL, 2013), mientras que el chino pertenece a las lenguas sino-tibetanas (Cortés, 2002 y Thurgood y LaPolla, 2003). En ninguno de estos casos el uso de la transferencia como estrategia comunicativa se asemeja a la del rumano o a la del inglés, siendo muy frecuentes los resultados de transferencia negativa (Lado, 1957).

Si bien los inmigrantes de las nacionalidades mencionadas son los más numerosos, en España hay otros de muy diversa procedencia (ejemplo de ello son Portugal, Alemania, Rusia, Albania, Egipto, Guinea Ecuatorial, Senegal o Italia, entre otros) que presentan las mismas necesidades de aprendizaje de español. Aunque hay multitud

***LAS MIGRACIONES ACTUALES EN LA PENÍNSULA IBÉRICA:
EL DESAFÍO DE LA ENSEÑANZA DEL PORTUGUÉS Y DEL ESPAÑOL***

de centros de idiomas que intentan dar cabida a la creciente demanda de aprendizaje de esta lengua ibérica, hay que remontarse al tercero de los periodos que destacaba Cachón (2002) para entender que la llegada masiva de inmigrantes a España genera una serie de necesidades urgentes. Es ahí, en 1991, cuando surge el Instituto Cervantes como una institución que trabaja y colabora estrechamente con el Ministerio de Educación y cuyo objetivo esencial, que no único, se centra en realizar una promoción del estudio, enseñanza y uso del español, para difundir la cultura hispánica en otros países (Instituto Cervantes, 2019).

Paralelamente, el sistema educativo español, su legislación y las metodologías de enseñanza han tenido que transformarse y adaptarse a las necesidades de la nueva realidad con el firme propósito de atenderla de manera efectiva.

2.2. Normativa Del Español Como Lengua Extranjera

Como hemos destacado anteriormente, a raíz de la entrada en el año 1986 de España en la entonces denominada Comunidad Económica Europea, hoy Unión Europea, nuestro país se vio inmerso en un proceso de convergencia internacional que abarcaba múltiples ámbitos, entre ellos, la enseñanza de idiomas y más concretamente, la enseñanza del español como lengua extranjera (en adelante ELE).

Anteriormente hubo intentos por la difusión de la lengua española entre la comunidad internacional. Pero no es hasta 1988 cuando la Administración educativa decide regular desde el punto de vista normativo la enseñanza ELE a través de la creación de los Diplomas Acreditativos del Conocimiento de la Lengua Española. De hecho, la Administración educativa, a través del *Real Decreto 826/1988, de 20 de julio, por el que se establecen Diplomas acreditativos del conocimiento del español como lengua extranjera*. Esta disposición estableció que esos diplomas irían destinados a personas de origen

*Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez, Filomena Fernandes,
Juana María Anguita Acero, Eduardo López Bertomeo*

extranjero cuya lengua materna fuese diferente al español, estableciéndose un nivel básico y otro superior y habilitando a las personas que estuvieran en posesión de esos diplomas, para desempeñar cualquier actividad profesional en nuestro país.

Pasados tres años de aquella primera regulación normativa para la enseñanza ELE, se crea el Instituto Cervantes, lo cual supuso un punto de inflexión en todo lo relacionado con la promoción de la lengua y cultura españolas. De hecho, a través de la *Ley 7/1991, de 21 de marzo, por la que se crea el Instituto Cervantes*, los principales fines de la Institución son el fomento de acciones y medidas que ayuden a difundir el español. En función de lo establecido, al propio Instituto Cervantes se le encomendó la misión, entre otras, de organizar las pruebas de conocimiento del español que permiten obtener el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE).

En la actualidad, dentro de un entorno globalizado, las políticas educativas vienen marcadas por grandes organizaciones internacionales, entre ellas, la Unión Europea, donde la enseñanza del español como lengua extranjera se contextualiza dentro del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, aprobado en el año 2001 dentro de la política lingüística del Consejo de Europa (*Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*, 2003). De esta forma, en la actualidad, a través del *Real Decreto 1137/2002, de 31 de octubre, por el que se regulan los diplomas de español como lengua extranjera (DELE)*, los DELE se estructuran en seis niveles. Van desde el nivel más bajo (A1), que acredita un nivel de competencia lingüística muy básico, hasta el nivel más alto (C2), que acredita al estudiante para desenvolverse en cualquier situación con gran fluidez. Los diferentes niveles de competencia lingüística establecidos por la normativa vigente, que permiten la obtención de los DELE, exigirán la superación de las pruebas de exámenes correspondientes. En este sentido, tal y como se

***LAS MIGRACIONES ACTUALES EN LA PENÍNSULA IBÉRICA:
EL DESAFÍO DE LA ENSEÑANZA DEL PORTUGUÉS Y DEL ESPAÑOL***

recoge en el ya citado *Real Decreto 1137/2002*, será el Instituto Cervantes el encargado de su gestión administrativa, económica y por supuesto, académica.

Por otro lado, desde la Administración educativa española, no solamente se atiende a la población inmigrante que requiere del aprendizaje del idioma, sino que también pretende fomentar el estudio y uso de la lengua española más allá de nuestras fronteras. Para ello, por medio del Real Decreto por el que se regula la acción educativa en el exterior, en el marco de sistemas educativos extranjeros se apuesta por el desarrollo de programas que fomenten la enseñanza de la lengua y cultura españolas. Entre esos programas encontramos, entre otros, centros docentes de titularidad española, centros de titularidad extranjera, titularidad mixta, secciones españolas, así como cualquier institución con la que se pudiera establecer convenios de colaboración.

2.3. Formación Del Profesorado

Toda esta regulación normativa a la que nos acabamos de referir, no hace más que poner orden y dar respuesta a la actual demanda del español como lengua extranjera. No obstante, la enseñanza ELE no es una moda reciente. Ya desde el Humanismo existía un contexto de interés general por las lenguas extranjeras como consecuencia del aumento del comercio y la divulgación de ideas por la Europa renacentista. Con la publicación de la *Gramática de la lengua castellana* por Nebrija en 1492, el propio autor destacó que su principal objetivo era la de atender a los extranjeros que por diversas necesidades requerían el aprendizaje de la lengua española (Martín, 2009).

En la actualidad, el español es una lengua que se vincula a cultura y negocio y, por tanto, en un entorno globalizado como el actual, existe una gran demanda por parte de alumnado de todo el mundo para su estudio. Esto, lógicamente, exige contar con un profesorado

*Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez, Filomena Fernandes,
Juana María Anguita Acero, Eduardo López Bertomeo*

competente en la enseñanza ELE, aspecto este que, únicamente se podrá conseguir con adecuados programas de formación del profesorado. En este sentido, señala Pizarro (2013), hasta ahora la formación del profesorado especializado en la enseñanza ELE, se ha basado en la transmisión de cuestiones teóricas que, si bien son de gran utilidad, poco tenían que ver con las necesidades del profesorado en formación y la realidad de las aulas. A partir de estas consideraciones, parece evidente que en los nuevos programas de formación del profesorado se buscan nuevos planes de estudio que incorporen los avances realizados durante los últimos años en cuestiones didácticas, programas que, en definitiva, mejoren la competencia docente (Pizarro, 2013).

De esta forma, la formación del profesorado en español como lengua extranjera no solamente debe girar en torno al ámbito pedagógico, gramatical e investigador, sino también debe abordar cuestiones relacionadas con los necesarios procesos de reflexión, sensibilización y concienciación respecto a las situaciones concretas que se puedan encontrar en el aula (Iglesias, 2014). Para ello, Esteve (2004) apuesta claramente por un modelo formativo basado en el *aprendizaje reflexivo* en el que, desde una visión constructivista del aprendizaje, se plantea una formación basada en la práctica. Su foco de atención es la experiencia y una práctica real, seguidas de una reflexión al respecto (Esteve, 2004).

Asimismo, otro de los ámbitos sobre los que se focaliza la formación del profesorado de ELE, se contextualiza dentro del enfoque intercultural. En los procesos formativos del profesorado, el desarrollo de una competencia intercultural resultará fundamental. En este sentido, los procesos formativos deben permitir al futuro docente abandonar su tradicional papel de transmisor de cultura y orientarlo hacia un nuevo rol de mediador cultural, lo que implicará ser intérprete social e intercultural (García, 2009), es decir, la necesidad de saber

***LAS MIGRACIONES ACTUALES EN LA PENÍNSULA IBÉRICA:
EL DESAFÍO DE LA ENSEÑANZA DEL PORTUGUÉS Y DEL ESPAÑOL***

adaptarse a la diversidad cultural del entorno, favorecer el diálogo intercultural y facilitar que el alumnado desarrolle su propia competencia intercultural (Instituto Cervantes, 2018b).

En cualquier caso, además de lo anterior y más allá de la lógica capacidad organización y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la formación del profesorado en ELE en la actualidad se focaliza en diversos ámbitos de actuación, entre los que destacan, la implicación del alumnado en el control y desarrollo de su aprendizaje a través de la consolidación de competencias como la de aprender a aprender; participar activamente en la vida de las instituciones en las que desempeña su labor docente y servirse de las TIC para dotar de calidad al propio proceso de enseñanza y aprendizaje (Instituto Cervantes, 2018b).

En la actualidad, todo este proceso de formación del profesorado en ELE, en España se canaliza a través de una gran variedad de cursos en los que el Instituto Cervantes desempeña un papel protagonista. No obstante, además de los cursos, el potencial del español como lengua extranjera, ha llevado a que múltiples universidades oferten másteres universitarios en la formación de profesores de español como lengua extranjera.

En términos generales, se puede afirmar que el valor del español como lengua de estudio ha alcanzado actualmente niveles hasta ahora nunca vistos. No solamente por la población inmigrante que llega a nuestro país, sino también por el interés que hay más allá de nuestras fronteras. Esta situación ha llevado a que la Administración educativa regule normativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera, concediéndose una serie de titulaciones conforme a la superación de exámenes. Todo ello, ha provocado que en los últimos años hayan proliferado las instituciones que pretenden dar una formación de calidad al profesorado en ELE,

*Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez, Filomena Fernandes,
Juana María Anguita Acero, Eduardo López Bertomeo*

dentro de las cuales destaca especialmente el Instituto Cervantes, el cual, a través de una amplia abanico de actividades lleva a cabo una encomiable labor de promoción y difusión de la lengua española.

Bibliografía

- Andión, M. A. (2006) “La inmigración no hablante de español en España: situación y características”, *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, Vol. 1, 7-24.
- Baker, C. y Jones, S. P. (1998) *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Philadelphia: Clevedon Multilingual Matters.
- Beck, U. (2000) *What is globalization?*. Cambridge: Polity Press.
- Bizarro, R., Moreira, M^a y Flores, C. (2013) *Português Língua Não Materna: Investigação e ensino*. Lisboa: Lidel.
- Cachón, L. (2002) “La formación de la ‘España inmigrante’: mercado y ciudadanía”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 97, 95-126.
- Cachón, L. (2009) “En la ‘España inmigrante’: entre la fragilidad de los inmigrantes y las políticas de integración”, en *Papeles del CEIC*, 5, 1-35.
- Clackson, J. (2007) *Indo-European Linguistics: An Introduction*. Londres: Cambridge University Press.
- Cortés, M. (2002) “Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del ELE”, *Carabela*, 52. Madrid: SGEL, 77-98.
- Cummins, J. (2005) “A proposal for action: strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the main stream classroom”, *The Modern Language Journal*, 89, 585–592.
- Díaz-Cano, M. (1994) “Los inmigrantes en Castilla-La Mancha”, en *Añil: Cuadernos de Castilla-La Mancha*, 3, 29-32.

**LAS MIGRACIONES ACTUALES EN LA PENÍNSULA IBÉRICA:
EL DESAFÍO DE LA ENSEÑANZA DEL PORTUGUÉS Y DEL ESPAÑOL**

- Dorian, N. (1981) *Language death: the life cycle of a Scottish Gaelic dialect*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Esteve, O. (2004) “Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el «aprendizaje reflexivo» o «aprender a través de la práctica»”, en *Actas I Jornadas Didácticas de Español y Alemán como Lenguas Extranjeras; 2003 Sept 25-26*. Bremen, Alemania. Madrid: Instituto Cervantes y Edelsa, 8-21.
- García, A. B. (2009) “La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras”, en *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Cáceres: Servicio de Publicaciones, 24-27 de septiembre de 2008, pp. 493-506.
- García, P. (1999) “El enfoque intercultural de la enseñanza de español a inmigrantes”, *Carabela*, 45, 107-124. Madrid: SGEL.
- Grosso, M. J., Tavares, A. y Tavares, M. (2009) *O Português para falantes de Outras línguas - O Utilizador Independente no País de Acolhimento*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Iglesias, I. (2014) “Competencias generales y competencias docentes del profesorado de ELE en el s. XXI: nuevas rutas, nuevos retos”, *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, (24), 57-72.
- Instituto Cervantes (2018) *577 millones de personas hablan español, el 7,6 % de la población mundial*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de: https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2018/noticias/np_presentacion-anuario.htm
- Instituto Cervantes (2018a) *El español: una lengua viva. Informe 2018*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf
- Instituto Cervantes (2018b) *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto

*Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez, Filomena Fernandes,
Juana María Anguita Acero, Eduardo López Bertomeo*

- Cervantes. Recuperado de:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencia_s/competencias_profesorado.pdf
- Instituto Cervantes (2019) “Quiénes somos”. Madrid; Instituto Cervantes. Recuperado de:
https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm
- Instituto Nacional de Estadística (2019a) *Cifras oficiales de población resultantes de la revisión del Padrón municipal a 1 de enero*. Recuperado de: <http://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2918>
- Instituto Nacional de Estadística (2019b) *Estadística del Padrón Continuo. Datos provisionales a 1 de enero de 2019. Población extranjera por nacionalidad y sexo*. Recuperado de: <http://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p04/provi/10/&file=0ccaa002.px>
- Lado, R. (1957) *Linguistics across cultures: Applied Linguistics for language teachers*. Michigan: University of Michigan Press.
- [Leiria, I.\(1999\) “O Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: investigação e ensino”](#). Recuperado de: <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>
- Leiria, I. (2008) *Orientações Programáticas de Português Língua Não materna (PLNM) Ensino Secundário, s/l, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular*. Ministério da Educação. Recuperado de:
<http://sitio.dgide.minedu.pt/linguaportuguesa/Documents/OrientProgramatPLNMVersaoFinalAbril08.pdf>
- Ley por la que se crea el Instituto Cervantes (Ley 7/1991, de 21 de marzo). Madrid: *Boletín Oficial del Estado*, núm. 70, 1991, 22 de marzo.
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2ª ed). (2003). Madrid: Anaya.

**LAS MIGRACIONES ACTUALES EN LA PENÍNSULA IBÉRICA:
EL DESAFÍO DE LA ENSEÑANZA DEL PORTUGUÉS Y DEL ESPAÑOL**

- Martín, M. A. (2009) “Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras”, *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (5), 54-70.
- Mateo, M. V. (1995) “Enseñanza del español a inmigrantes. Datos empíricos y propuestas teóricas”, *Reale*, 3, 117-127.
- Montrul, S. (2002) “Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinctions in adult bilinguals”, *Bilingualism Language and Cognition*, 5, 39–68.
- Nannan, Z. (2017) “O ensino de PLNМ no ensino básico a alunos chineses recém-chegados a Portugal: Um estudo de Caso”. Recuperado de: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/30416/1/ulfl242157_tm.pdf
- Pascoal, J. y Oliveira, T. (2006) “Teste Diagnóstico” in DGIDC-ME, *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional – Perfis Linguísticos – Teste Diagnóstico*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.
- Pizarro, M. (2013) “Nuevas tareas para el profesor de español como lengua extranjera: la reflexión sobre su concepción de la enseñanza”, *Porta Linguarum*, (19), 165-178.
- Polinsky, M. & Kagan, O. (2007) “Heritage Languages: In the ‘wild’ and in the classroom” *Language and Linguistics Compass*, 1 (5), 368–395.
- Promotora Española de Lingüística-PROEL (2013). *Lenguas del mundo*. Recuperado de: <http://www.proel.org/index.php?pagina=mundo>
- Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio, por el que se regula la acción educativa en el exterior (Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio). Madrid: *Boletín Oficial del Estado*, núm. 187, 1993, 6 de agosto.
- Real Decreto por el que se establecen Diplomas acreditativos del conocimiento del español como lengua extranjera (Real

*Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez, Filomena Fernandes,
Juana María Anguita Acero, Eduardo López Bertomeo*

- Decreto 826/1988, de 20 de julio). Madrid: *Boletín Oficial del Estado*, núm. 181, 1988, 29 de julio.
- Real Decreto por el que se regulan los diplomas de español como lengua extranjera (DELE) (Real Decreto Real Decreto 1137/2002, de 31 de octubre). Madrid: *Boletín Oficial del Estado*, núm. 268, 2002, 8 de noviembre.
- Rey, M. (2001) “Dynamiques identitaires et intégrations. Pistes de réflexion et d’action dans une perspective interculturelle”, en C. Perregaux et alii *Intégrations et Migrations. Regards pluridisciplinaires*. Paris: L’Harmattan, 239-265.
- Soares, A. y otros (2005) *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional – Documento Orientador*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.
- Thurgood, G. y LaPolla, R. J. (2003) *The Sino-Tibetan Languages*. Londres: Routledge.
- Villalba, F. y Hernández M. T. (2004) “La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares”, en J. Sánchez e I. Alonso *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 1225-1258.

V. MENORES CON MEDIDAS JUDICIALES EN ESPAÑA. LA FIGURA DEL EDUCADOR SOCIAL

CM Aránzazu Cejudo Cortés, carmen.cejudo@dedu.uhu.es¹
Celia Corchuelo Fernández, celia.corchuelo@dedu.uhu.es²
José Antonio Ruiz Rodríguez, joseantonio.ruiz@dedu.uhu.es³
Universidad de Huelva (España)^{1,2,3}

Resumen: *El educador social es un agente clave para, por un lado, prevenir la delincuencia juvenil y por otro, abordar la intervención socioeducativa de aquellos jóvenes que ya tienen una medida judicial. En este capítulo de libro, se describirá la situación de los menores infractores en España y las medidas sociales, formativas y educativas que recoge la Ley Orgánica reguladora de la responsabilidad penal de los menores (LORPM). En primer lugar, se hará un recorrido histórico legislativo de la situación del menor infractor hasta el día de hoy, para continuar con la descripción de cada una de las medidas socioeducativas actuales, así como los centros creados para tal fin. Por último, se detallará la figura del educador, así como sus competencias laborales específicas en la intervención con el menor infractor.*

Palabras clave: *delincuencia juvenil, medidas sociales, medidas educativas.*

Minors with judicial measures in Spain. The figure of the social educator.

The social educator is a key agent for, on the one hand, to prevent juvenile delinquency and on the other hand, put forward the socio-

*CM Aránzazu Cejudo Cortés, Celia Corchuelo Fernández,
José Antonio Ruiz Rodríguez*

educational intervention of those young people who already have a judicial measure. In this chapter of the book, the situation of juvenile offenders in Spain will be described and the social, educational and educational measures set out in the Organic Law regulating the criminal responsibility of minors (LORPM). First, there will be a legislative background of the situation of the minor offender until today, to continue with the description of each of the current socio-educational measures, as well as the centers created for that purpose. Finally, the figure of the educator will be detailed, as well as his specific labor competencies in the intervention with the minor offender.

Keywords: *juvenile delinquency, social measures, educational measures.*

1. Introducción

Los menores privados de libertad como consecuencia jurídica de un delito es una cuestión que preocupa a la sociedad actual. Cómo se ha ido abordando esta cuestión y cuáles han sido los pasos para buscar soluciones serán los objetivos de este capítulo. La pregunta que se ha repetido una y otra vez a lo largo del tiempo: ¿Cómo trabajar con los menores que han cometido un acto delictivo? La respuesta ha llegado de manos de diversos especialistas desde criminólogos, educadores, psicólogos, sociólogos a penalistas. Sin embargo, cuando la asignación de la sanción privativa de libertad recae sobre el menor, la ejecución de la misma plantea nuevos interrogantes que sólo a través de la reflexión multidisciplinar puede responderse.

Parece evidente que en nuestra sociedad proliferan contravalores como el individualismo exacerbado, la competitividad, el consumo desmedido de bienes, en pos del respeto a las normas a los otros, la solidaridad, la generosidad, la tolerancia, el sentido de la autocrítica, la empatía y el trabajo bien hecho, produciéndose una cierta incoherencia social en muchos aspectos.

MENORES CON MEDIDAS JUDICIALES EN ESPAÑA. LA FIGURA DEL EDUCADOR SOCIAL

Para hacer frente a la delincuencia y sobre todo prevenir comportamientos violentos, las sociedades buscan estrategias preventivas y de intervención, dirigidas a socializar e integrar a todos los menores y jóvenes, principalmente a través de la familia, la comunidad, el grupo de iguales, la escuela, la formación profesional y la inserción sociolaboral.

Las medidas o respuestas judiciales deberán, en todo caso, basarse en los principios de legalidad, presunción de inocencia, derecho de defensa, juicio con todas las garantías, respeto a su vida privada, proporcionalidad y flexibilidad y a marcar objetivos educativos como medio para la integración plena del menor en la sociedad.

2. El menor infractor y la educación como clave en su reinserción

Establecer una perfecta definición sobre la delincuencia juvenil es una tarea ardua y difícil. Algunos autores relacionan la infracción juvenil con la pertenencia a familias desestructuradas o marginales, que viven situaciones de pobreza o que padecen distintos tipos de enfermedades mentales. Por algunos de estos motivos son incapaces de cumplir la función de transmitir valores y como consecuencia la atención cotidiana de los adolescentes raya en la negligencia (De La Rosa Cortina, 2003).

A su vez Sendón (2012) destaca que *“un joven delincuente es una persona sujeta a un contexto, a unas circunstancias y a continuos cambios, aunque las consecuencias del mismo pueden pasarle factura durante años de su vida”*. El contexto influye directamente en las distintas acciones que realizan los jóvenes, por ello el educador social debe guiar a los adolescentes que estén influenciados negativamente por su entorno más inmediato para que puedan aprender nuevas conductas y nuevas formas de solventar las distintas situaciones de riesgo que les encaminen hacia el hecho de delinquir. Otros autores mencionan que la delincuencia durante la juventud se ve influenciada

*CM Aránzazu Cejudo Cortés, Celia Corchuelo Fernández,
José Antonio Ruiz Rodríguez*

por factores de tipo genético, hereditario y otros de tipo social-familiar (Vázquez González, 2003).

Por un lado, los factores genéticos hacen referencia a las condiciones físicas innatas de algunos jóvenes, éstas les provocan encontrarse en situaciones discriminatorias por las diferencias físicas con otros iguales y por ello sienten que parten de una situación diferente e injusta con respecto al resto. Este sentimiento personal en ciertas ocasiones conlleva y guía a los jóvenes hacia futuras acciones delictivas (Vázquez González, 2003). Por otro lado, los factores familiares están relacionados con la falta de control familiar, la violencia de padres contra hijos, el exceso de disciplina, los conflictos familiares, la pertenencia a una familia numerosa, los malos ejemplos conductuales, la falta de comunicación, la carencia afectiva, la falta de transmisión de valores y la marginación por motivos socioeconómicos (Vázquez González, 2003). El entorno donde desarrollan su vida diaria les influye directamente, crecen condicionados por las circunstancias que les rodean y al ser adversas en muchas ocasiones las malas conductas son comunes entre ellos.

La educación es el arma más poderosa que existe para poder subsanar los distintos problemas que aparezcan durante el desarrollo de la vida. Aunque existan muchos elementos que influyan negativamente en el desarrollo de la misma en los jóvenes, como destaca Jover Torregrosa (2013): *“Educar es ayudar a las personas en su proceso de desarrollo integral según un proceso dinámico, ya que el ser vivo es siempre una conciliación entre lo que está siendo y lo que quiere ser”*.

Los docentes saben de forma consciente que el aspecto más importante de sus carreras profesionales es contribuir al desarrollo global del alumnado. Educar es guiar y formar, no es castigar ni obligar, hay que empatizar con los alumnos para que el ambiente educativo mejore. Educar para que los jóvenes se integren en un futuro

MENORES CON MEDIDAS JUDICIALES EN ESPAÑA. LA FIGURA DEL EDUCADOR SOCIAL

en la sociedad y sean competentes para ser autónomos, siempre mejorando los errores de las sociedades anteriores. Porque como expuso la Organización de las Naciones Unidas en su campaña para la Educación, la Ciencia y la Cultura de 2013 “*La educación transforma la vida*”.

3. Recorrido normativo y legislativo del menor infractor hasta la actualidad

En este apartado se pretende hacer un breve recorrido histórico sobre aquellos escritos que son especialmente relevantes en la mejora de la situación de los menores infractores desde el ámbito legislativo y/o normativo.. Para ello, se llevará a cabo una revisión que contemplará desde el ámbito internacional hasta la situación actual de España.

El 20 de noviembre de 1959, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la Declaración de los Derechos del Niño. Se crean principios fundamentales para la protección del menor tales como que “el niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente de forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad”. Este principio quiere subrayar la diferencia no tan clara hasta el momento, sobre el tratamiento de menores como personas adultas en algunos ámbitos como por ejemplo el laboral o el penal y la urgente diferenciación en su tratamiento.

En su Principio 7 destacamos la perspectiva educativa que marca esta declaración señalando que la educación básica, obligatoria y gratuita debe ser un derecho, siendo fundamental para propiciar la adaptación social y el fomento de normas y valores que provoquen que el niño pueda “llegar a ser un miembro útil de la sociedad”.

*CM Aránzazu Cejudo Cortés, Celia Corchuelo Fernández,
José Antonio Ruiz Rodríguez*

En 1989, en la Convención de los Derechos del Niño del 20 de noviembre, se da un paso más en la lucha por mejorar la situación de los menores en el ámbito internacional, ratificando dicho escrito los estados miembros, entre ellos España, cuyo carácter es obligatorio y no sólo una mera sugerencia de ideas y procesamientos.

Aunque sigue teniendo un marcado carácter generalista, se acuerdan puntos decisivos tales como garantizar el adecuado trato a los menores que hayan realizado algún hecho delictivo, destacando que “todo niño privado de libertad será tratado con la humanidad y el respeto que merece la dignidad inherente a la persona humana, y de manera que se tengan en cuenta las necesidades de las personas de su edad”, no pudiendo ser sometidos a torturas o a un trato denigrante para que se respete los derechos fundamentales y la dignidad del menor. Se decide que no podrán imponerse internamientos perpetuos, ni pena capital a aquellos menores de dieciocho años, deberán cumplir el tiempo de internamiento en centros especiales para menores, debiendo estar separados de los adultos que cumplen condenas y tendrán derecho a tener contacto asiduo con sus familiares.

Destaca este instrumento, la necesidad de ser asistido jurídicamente de forma prioritaria y la urgencia en la toma de decisión sobre las medidas a tomar con el menor, propiciando que los menores se encuentren en situación de medidas cautelares durante el menor tiempo posible.

Se afianza en este escrito, expresiones como menor infractor y sanción, evitando el uso de términos estigmatizadores como delincuente y pena, con el fin de propiciar la integración social del menor que haya cometido un hecho delictivo así como define “menor” (todo niño o joven que, con arreglo al sistema jurídico respectivo, puede ser castigado por un delito en forma diferente a un adulto); “delito” (todo comportamiento -acción u omisión- penado por la ley con arreglo al sistema jurídico de que se trate; y “menor

MENORES CON MEDIDAS JUDICIALES EN ESPAÑA. LA FIGURA DEL EDUCADOR SOCIAL

delincuente”(todo niño o joven al que se ha imputado la comisión de un delito o se le ha considerado culpable de la comisión de un delito). En su regla 2.2, deja claro que para poder adaptarse a los sistemas jurídicos de los distintos países miembros, cada uno de ellos deberá establecer las edades mínimas y máximas en las cuales una persona es considerada en todos los ámbitos como “menor”, considerándose en algunos países menores a aquellas personas cuya edad es inferior a 7, mientras que en otros la edad máxima es de 18 o más. Sin embargo, en su regla 4.1 expresa el texto, que aquellos países que “reconozcan el concepto de mayoría de edad penal con respecto a los menores, su comienzo no deberá fijarse a una edad demasiado temprana habida cuenta de las circunstancias que acompañan a la madurez emocional, mental e intelectual”. Dicho punto es clave para que aún teniendo en cuenta que la percepción de la responsabilidad de un menor sobre unos hechos delictivos, varía según factores culturales, sociales e incluso históricos, los países reflexionen y no imponga una edad penal excesivamente temprana no respetando el grado de madurez para no eximir de los actos.

En 1985 se produce un acontecimiento clave para la mejora de la situación de aquellos menores infractores, la aprobación de las Reglas de Beijing de las Naciones Unidas. Dichas reglas pretendían establecer unas normas mínimas que se pudieran aplicar a los distintos sistemas jurídicos sobre la situación de menores que hubieran delinquido.

En materia educativa y social, la regla 1.2 recuerda a los Estados Miembros que deben prevenir “comportamientos desviados”, teniendo que esforzarse “por crear condiciones que garanticen al menor una vida significativa en la comunidad fomentando, un proceso de desarrollo personal y educación lo más exento de delito y delincuencia posible”. Se indica que se deberán desarrollar medidas de prevención del delito para disminuir el número de casos de menores que comenten

*CM Aránzazu Cejudo Cortés, Celia Corchuelo Fernández,
José Antonio Ruiz Rodríguez*

un delito, así como el estigma que se produce cuando se interviene judicialmente.

Las reglas mínimas de Beijing, en su punto 2.1, también refleja la importancia de no hacer distinción alguna por razones de “raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición”.

A estas proposiciones tan interesantes debemos añadir otras relevantes como la “proporcionalidad” de la respuesta de un delito cometido por un menor, tomándose una actuación adecuada. Las medidas que se tomen con un menor infractor no deben tener exclusivamente en cuenta la gravedad de la infracción cometida sino las circunstancias personales y ambientales que han podido propiciar unas determinadas actuaciones así como las actuaciones de arrepentimiento y disposición por tener una vida plena dentro de su ámbito social. Así se expresa en la regla 16.1: “Antes de que esa autoridad dicte una resolución definitiva se efectuará una investigación completa sobre el medio social y las condiciones en que se desarrolla la vida del menor y sobre las circunstancias en las que se hubiere cometido el delito”.

Podemos afirmar que es positiva para velar por la bienestar del menor la propuesta de que se “examine la posibilidad, cuando proceda, de ocuparse de los menores delincuentes sin recurrir a las autoridades competentes”, trasladando la responsabilidad a los sistemas sociales que tienen cada comunidad para evitar las consecuencias negativas de exponer a un menor a un procedimiento judicial como a la consecución de una condena.

Otros aspectos interesantes de las Reglas de Beijing son los que a continuación se exponen:

MENORES CON MEDIDAS JUDICIALES EN ESPAÑA. LA FIGURA DEL EDUCADOR SOCIAL

- Aquellas actuaciones que conlleven que el menor se encuentren en una situación de prisión preventiva debe durar el menor tiempo posible y utilizarse como último recurso. La regla número 17.1,C, indica que “sólo se impondrá la privación de libertad personal en el caso de que el menor sea condenado por un acto grave en el que concurra violencia contra otra persona o por la reincidencia en cometer otros delitos graves, y siempre que no haya otra respuesta adecuada”. Algunas de esas repuestas son la vigilancia y/o supervisión, la custodia permanente, la asignación a una familia o el traslado a un hogar de guarda o a una institución educativa, ordenes de prestación de servicios a la comunidad; sanciones económicas, indemnizaciones y devoluciones; tratamiento intermedio y otras formas de tratamiento; participar en sesiones de asesoramiento colectivo y en actividades análogas.
- Se garantizará que el menor con una medida de privación de libertad tenga garantizados todos los derechos y garantías previstos en las Reglas mínimas para el tratamiento de los reclusos aprobadas por las Naciones Unidas y cumplirán dicha medida en recintos e instituciones para menores, en los cuales no puedan encontrarse adultos internos que cumplan sentencia.
- En la regla 13.5, se quiere hacer hincapié en que las medidas de privación de libertad deben ser un tiempo y espacio educativo para la reinserción, ofreciendo todos los medios disponibles para ello y evitando que sea una medida sancionadora y punitiva : “Mientras se encuentren bajo custodia, los menores recibirán cuidados, protección y toda la asistencia -social, educacional, profesional, psicológica, médica y física- que requieran, habida cuenta de su edad, sexo y características individuales”.
- En relación a la ya nombrada asistencia educativa, las reglas mínimas de Beijing en su principio 26.6, habla de fomentar “la cooperación entre los ministerios y los departamentos para

dar formación académica o, según proceda, profesional adecuada al menor que se encuentre confinado en un establecimiento penitenciario a fin de garantizar que al salir no se encuentre en desventaja en el plano de la educación”, quedando totalmente prohibido que figure que dicho menor ha realizado esta formación en el tiempo privado de libertad o cualquier tipo de mención que vulnere la protección de datos o el derecho del menor a proteger su imagen.

- Dentro de las reglas mínimas se vuelve a recordar principios tales como que en ningún caso estará justificada la pena capital, ni penas corporales y “ningún menor podrá ser sustraído, total o parcialmente, a la supervisión de sus padres, a no ser que las circunstancias de su caso lo hagan necesario”, evitando el aislamiento del menor con respecto a su familia, el derecho de los padres a ejercer como tales y la responsabilidad de estos en atender y supervisar a sus hijos.
- Las penas que conlleven la pérdida de libertad de un menor debe limitarse al menor tiempo posible y como último recurso para evitar que la situación del menor empeore debido a todas aquellas influencias negativas que existen en centros penitenciarios y de reforma. La separación de su entorno habitual y el ambiente hostil que encontramos en dichos centros puede perjudicar la inserción social.
- El último aspecto que destacaremos de las reglas mínimas de Beijing y que creemos tiene especial relevancia es el compromiso y la propuesta en firme que deben hacer los países miembros en inversión de políticas sociales con el fin de prevenir y dar repuestas socioeducativas que hagan posible la inserción en la sociedad del menor infractor. Para ello es de vital necesidad “investigar, revisar y evaluar periódicamente las tendencias, los problemas y las causas de la delincuencia y criminalidad de menores, así como las diversas necesidades particulares del menor en custodia” y se procurará que los

MENORES CON MEDIDAS JUDICIALES EN ESPAÑA. LA FIGURA DEL EDUCADOR SOCIAL

sistemas judiciales y concretamente la prestación de servicios en la administración de justicia de menores sea “parte integrante de los esfuerzos de desarrollo nacional”.

Respecto a la protección de los menores y concretamente la de los menores que se encuentran en situación de internamiento por haber cometido un hecho delictivo, en el Octavo Congreso de las Naciones Unidas, el 14 de diciembre 1990 se produjo la aprobación de las Reglas de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad (MPL), siendo “el objeto de las presentes Reglas es establecer normas mínimas aceptadas por las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad en todas sus formas, compatibles con los derechos humanos y las libertades fundamentales, con miras a contrarrestar los efectos perjudiciales de todo tipo de detención y fomentar la integración en la sociedad”.

Un aspecto en el cual el texto hace hincapié es la necesidad de que todos los estados miembros apliquen sin excepción, la presunción de inocencia para que todos aquellos menores detenidos bajo arresto o en espera de juicio sean considerados inocentes y sean tratados como tales, evitando en la medida de lo posible que se produzca la detención. Si un menor ha sido detenido de forma preventiva, deberá darse especial prioridad a su expediente para la tramitación de éste y dichas reglas expresa que “deberán estar separados de los declarados culpables”.

En normativas y reglas anterior a esta, se hace mención a la protección de los datos de los menores que han formado parte de un procedimiento judicial, sin embargo, las reglas MPL de 1990, concreta aquellos aspectos que todos los Estados Miembros deben cumplir para evitar en la medida de los posible el estigma que genera los procedimientos judiciales. Algunas de estas disposiciones que han de tomar los distintos sistemas judiciales son: los expedientes personales

*CM Aránzazu Cejudo Cortés, Celia Corchuelo Fernández,
José Antonio Ruiz Rodríguez*

de cada menor, compuesto de distintos informes jurídicos, médicos, sociales, educativos y/o psicológicos, deberán estar en constante actualización y no podrán ser consultados por personas que no estén autorizadas, teniendo el menor “el derecho a impugnar cualquier hecho u opinión que figure en su expediente, de manera que se puedan rectificar las afirmaciones inexactas, infundadas o injustas”. Cuando el menor haya cumplido la medida impuesta, su expediente se cerrará y será destruido.

En la regla número 30, dedica una especial atención a la creación y a la opción de elegir medidas en centros de régimen abierto. Tal como hemos comentado en el epígrafe anterior, se trata del internamiento que tiene un carácter más leve, en el que los menores realizarán todas las actividades educativas y sociales en el entorno en el cual se sitúe el centro y siendo este la residencia habitual del menor mientras que se ejecuta la medida. Este tipo de programas facilitan un entorno más normalizado aún manteniéndose un seguimiento y orientación por parte de los profesionales que lo atienden, teniendo una autonomía limitada. El número de menores que se encuentre tanto en centros de régimen abiertos como cerrados, no podrá ser elevado para de esta forma poder dar respuestas a la problemáticas específicas y en muchos casos complejas de cada uno de ellos.

En este texto también se habla de la importancia en facilitar la comunicación y el contacto con el mundo exterior y con las familias, intentando que estas formen parte de la labor rehabilitadora del joven y “se darán permisos especiales para salir del establecimiento por motivos educativos, profesionales u otras razones de importancia”.

La intervención educativa que se realiza dentro de estos centros tendrá una serie de premisas las cuales han de cumplirse taxativamente:

- “Todo menor en edad de escolaridad obligatoria tendrá derecho a recibir una enseñanza adaptada a sus necesidades y

MENORES CON MEDIDAS JUDICIALES EN ESPAÑA. LA FIGURA DEL EDUCADOR SOCIAL

capacidades y destinada a prepararlo para su reinserción en la sociedad” (regla 38), así como aquellos que aun no estando en edad de escolaridad obligatoria, puedan continuar estudiando. Deberá favorecer en la medida de lo posible y atendiendo a las necesidades de cada caso, que dicha escolarización se produzca en las escuelas del entorno, intentando evitar que se desarrollen estas actividades en los centros de internamiento.

- En cuanto a los menores que se encuentran con especial dificultad y con necesidades educativas especiales, las reglas MPL de 1990 especifican que deberán prestar especial atención y ofrecer recursos para tal fin. En dicha situación se encuentran menores absentistas, con dificultades de aprendizaje y/o menores inmigrantes.
- En su regla 40 se habla sobre aspectos de confidencialidad de los datos tales como que “los diplomas o certificados de estudios otorgados a los menores durante su detención no deberán indicar en ningún caso que los menores han estado reclusos”.
- Actividades saludables como la educación física, deberán desarrollarse en los centros y ofertarse una diversidad de ellas, atendiendo a las preferencias y necesidades de los internos.

En el ámbito laboral, la regla 45 habla sobre la necesidad de poner en marcha medidas que faciliten que el menor acceda a un trabajo remunerado, intentando complementar la formación recibida, para que exista mayores probabilidades de éxito en su reinserción en la sociedad.

La atención a la diversidad cultural y religiosa deberá primar en los centros para que aquellos menores que los deseen puedan tener espacios adecuado para el culto y celebraciones, facilitando el material necesario tales como libros u objetos de culto.

*CM Aránzazu Cejudo Cortés, Celia Corchuelo Fernández,
José Antonio Ruiz Rodríguez*

Se detalla y especifica actuaciones de coerción por parte de los profesionales que desarrollan su labor en un centro de internamiento de menores, cuando se “hayan agotado y hayan fracasado todos los demás medios de control” (regla 64). El documento habla de la necesidad de tomar esta medida como momentánea y excepcional, no estando justificado en ningún caso el uso de instrumentos humillantes y justificándose exclusivamente para evitar que el menor se pueda autolesionar o lesionar a un tercero. Siempre se deberá informar a las administraciones competentes dichas actuaciones para poder ser valoradas y tomar medidas adecuadas. En su regla 65 se habla de la obligatoriedad de que en “todo centro donde haya menores detenidos deberá prohibirse al personal portar y utilizar armas”.

A su vez el 14 de diciembre de 1990, se aprobaron las Directrices de las Naciones Unidas para la prevención de la delincuencia juvenil, conocidas como las Directrices de Riad. Cuyos principios fundamentales destacaban la esencialidad de la prevención de la delincuencia juvenil para poder vivir con criterios humanistas e integrarse en la sociedad. Recalaron la importancia del desarrollo de los adolescentes de forma armoniosa respetando las distintas personalidades, haciendo que los jóvenes participasen de manera activa en la misma y centrándose en el bienestar de los mismos desde edades tempranas. Así mismo, se reiteró la necesidad de realizar políticas progresistas de prevención y de elaborar medidas que evitasen la tentación de criminalizar de los jóvenes. Algunas de ellas eran las siguientes:

- a) La creación de oportunidades para apoyar a los jóvenes que se encontraban en situaciones de riesgo social.
- b) La formulación de doctrinas y leyes para reducir los motivos y oportunidades de infracción.
- c) Intervenciones oficiales para apoyar los intereses generales de los jóvenes.

MENORES CON MEDIDAS JUDICIALES EN ESPAÑA. LA FIGURA DEL EDUCADOR SOCIAL

- d) La protección de los derechos e intereses de los adolescentes.
- e) La relación de comportamientos no cercanos a valores y normas de la sociedad relacionados a la etapa madurativa y de crecimiento.
- f) La conciencia no nombrar despectivamente a los jóvenes para que no desarrollen comportamientos indeseables.

Para analizar todos los posibles casos que surgiesen se contempló un plan de prevención general, el que debía de llevarse a cabo en todos los niveles del gobierno para poder analizar el problema que existía, conocer qué organismo o institución era competente en la materia, saber cuáles eran los mecanismos establecidos entre los organismos gubernamentales y los no gubernamentales, crear políticas con vigilancia permanentes, elaborar distintos métodos para disminuir las oportunidades de cometer actos de delincuencia juvenil, poder participar en la sociedad con la inserción de distintos programas y servicios con programas de autoayuda e indemnización y poder tener al alcance personal especializado en la materia para poder resolver los conflictos que surgiese en los distintos niveles.

El papel de la familia ocupaba un lugar primordial cuando de delincuencia de jóvenes se trataba, porque ésta es la encargada de su integración social, de otorgar estabilidad y bienestar porque a familia se mencionaría también como una pieza clave en los procesos de socialización. En caso de que no existiese un buen ambiente familiar, se deberían contemplar otras posibilidades para que los jóvenes creciesen en un ambiente de prosperidad como hogares de guarda o adopción, generando distintas medidas para que los cambios no causasen ningún tipo de problema en sus vidas, dando a las familias o instituciones que los acogiesen la oportunidades de aprender distintas funciones para el cuidado de los hijos.

La educación debía colaborar de manera directa en este sistema de prevención de riesgo juvenil para evitar la posible delincuencia,

*CM Aránzazu Cejudo Cortés, Celia Corchuelo Fernández,
José Antonio Ruiz Rodríguez*

optando para que los jóvenes aprendiesen a comprender y respetar las distintas opiniones, proporcionando apoyo emocional cuando existiese riesgo de exclusión social, logrando que los niños participasen activamente en el proceso educativo evitando las medidas severas, planificando actividades de integración para poder motivar e incentivar a la asistencia a las clases, rechazando el absentismo escolar.

La Secretaría de las Naciones Unidas tenía que desempeñar un papel activo en colaboración con las instituciones interesadas para hacer de fuente de información fehaciente sobre cómo actuar para la prevención de la delincuencia.

En general existen una gran diversidad de reglas y directrices que hacen que mejore la situación de los menores infractores en el ámbito internacional tales como algunos textos europeos de especial relevancia como la Agenda Social Europea del Consejo de Niza del año 2000 o las Recomendaciones del Consejo de Europa del 2003. Sin embargo, sería imposible hacer un breve recorrido en nuestro escrito de todos y cada una de estos documentos. Es por ello que en el ámbito europeo hablaremos sobre el Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre “La prevención de la delincuencia juvenil, los modos de tratamiento de la delincuencia juvenil y el papel de la justicia del menor en la Unión Europea” del 15 de marzo 2006 y en el ámbito nacional la Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.

El objetivo del Dictamen del Comité Económico y Social Europeo del 2006 en relación a la situación de los menores infractores es “analizar la situación de los menores que, por su conducta contraria a la ley penal, se ven sujetos a los respectivos sistemas de justicia juvenil”. En dicho escrito, podemos observar tres pilares fundamentales en el tratamiento de los menores que han cometido

MENORES CON MEDIDAS JUDICIALES EN ESPAÑA. LA FIGURA DEL EDUCADOR SOCIAL

algún delito: 1) protección del menor, 2) reeducación para que la proceso de inserción sea exitoso y 3) prevenir posibles reincidencias.

Una afirmación a tener en cuenta del citado dictamen (punto 7.1.), es que todos los países miembros de la Unión Europea se encuentran en mayor o menor medida con las mismas dificultades en cuanto a la delincuencia juvenil, siendo uno de los fenómenos que preocupan a las sociedades europeas. Se enumeran también brevemente las causas de dicha situación:

1. Crisis de las instancias tradicionales de control social informal (familia, escuela, trabajo).
2. Surgimiento en los grandes núcleos urbanos de guetos en los que una importante proporción de sus habitantes se encuentran en riesgo de exclusión social.
3. Nuevas formas de delincuencia juvenil (violencia doméstica y en la escuela, pandillas juveniles, vandalismo urbano).
4. Abuso de drogas y de alcohol.

Debemos destacar la reflexión que hace el dictamen sobre la relevancia social que suelen tener los hechos delictivos de los menores, mayores que las realizadas por adultos “generándose así una percepción social especialmente adversa respecto de los menores infractores”.

En su punto 2.1.3, se discute sobre la problemática relacionada en el ámbito educativo y que aumenta la probabilidad de que el menor cometa actos delictivos tales como el fracaso escolar, el absentismo escolar y vuelve a hacer una reflexión sobre el estigma social o según el dictamen “el etiquetamiento” que puede producirse en el entorno escolar.

Las recomendaciones están encaminadas a un “modelo de responsabilidad” (3.1), frente a los modelos más tradicionales de

*CM Aránzazu Cejudo Cortés, Celia Corchuelo Fernández,
José Antonio Ruiz Rodríguez*

justicia juvenil que no dan repuestas eficaces y acorde a la problemática de la sociedad actual en este aspecto. Dicho modelo de responsabilidad se fundamente en utilizar todos los recursos necesarios para prevenir antes que reprimir, la intervención educativa y la inserción laboral que propician las probabilidades del menor de formar parte responsable en la sociedad.

Por otra parte, el dictamen expone la necesidad de un compromiso de todos los países que conforman la Unión Europea para que organicen sistemas judiciales de menores basándose en el concepto de justicia reparadora (*restorative justice*), en detrimento de una justicia retributiva que conlleva únicamente pagar por el daño causado. La justicia reparadora pretende por un lado comprender y apoyar a la víctima y promover soluciones conjuntas sensibilizando al menor infractor y a la comunidad. El fin último es la reparación del daño y la reconciliación de las partes.

En España, la ley que regula la situación de los menores infractores es la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. (LORPM). La ley ha sido modificada en cinco ocasiones y en la exposición de motivos que justifican la modificación del 2006, se alega que debido a los informes estadísticos que afirman el considerable aumento de delitos cometidos por menores, se observa necesario variar algunos de los aspectos de dicha ley. Este aumento en los casos de criminalidad juvenil, han creado una inquietud social debido a la sensación de la impunidad de aquellos delitos más habituales, como son los delitos y faltas patrimoniales como, hurto, delitos contra la propiedad, apropiación indebida, etc. Debemos destacar que la ley aclara que aunque el aumento de hechos delictivos cometidos por menores se ha ido incrementado a lo largo de los años, no han aumentado significativamente los delitos de carácter violento aunque debido al

MENORES CON MEDIDAS JUDICIALES EN ESPAÑA. LA FIGURA DEL EDUCADOR SOCIAL

fuerte impacto social que suelen tener, se magnifica la sensación de inseguridad ciudadana.

Algunas de las medidas más significativas de la modificación de 2006, se explican brevemente en los siguientes puntos:

- Para los delitos de carácter más grave “el Gobierno impulsará medidas orientadas a sancionar con más firmeza y eficacia”, estudiando la posibilidad de prolongar el tiempo de internamiento, la ampliación de los supuestos con respecto a la ley anterior del ingreso en dichos centros y la posibilidad de su cumplimiento en los centros penitenciarios una vez cumplan la mayoría de edad “cuando su conducta no responda a los objetivos propuestos en la sentencia”.
- Otra diferencia notable es la eliminación definitiva sobre la posibilidad de aplicar la Ley a los comprendidos entre dieciocho y veintiún año.
- Además, se añade una nueva medida, semejante a la prevista en el Código Penal, consistente en la “prohibición al menor infractor de aproximarse o comunicarse con la víctima o con aquellos de sus familiares u otras personas que determine el juez”.
- Las víctimas y/o perjudicados tienen derecho a ser informadas en todos los momentos y modificaciones del proceso sobre “aquellas resoluciones que afecten a sus intereses”, así como a evitar la confrontación visual con el menor infractor cuando se traten de “delitos contra la libertad e indemnidad sexual”.

Finalmente, se refuerza especialmente la atención y reconocimiento de los derechos de las víctimas y los perjudicados, entre los que se encuentra el derecho a ser informado en todo momento, se hayan o no personado en el procedimiento. Asimismo, y en su beneficio, se establece el enjuiciamiento conjunto de las pretensiones penales y civiles.

*CM Aránzazu Cejudo Cortés, Celia Corchuelo Fernández,
José Antonio Ruiz Rodríguez*

El endurecimiento de la ley con las anteriores medidas mencionadas provocó una oleada de protestas por parte de asociaciones y colectivos en defensa de los derechos del niño, encontrándose entre sus alegaciones que las medidas que se deben tomar ante la delincuencia juvenil son medidas educativas y preventivas, no volviendo a la limitación de derechos de años anteriores con un objetivo claramente sancionador según dichos colectivos, dejando en un segundo plano la función educativa y rehabilitadora en detrimento de las posibilidades de promover soluciones alternativas.

4. Los Centros e instituciones de internamiento de menores infractores en España

En este apartado vamos a definir algunos conceptos básicos sobre el tema que nos ocupa, así como la tipología de centros de internamiento que existen en España. La Organización de las Naciones Unidas (ONU), en las Reglas de Beijing o Reglas Mínimas para la Administración de la Justicia de Menores en su apartado 2 sobre alcance de las reglas y definiciones utilizadas define como menor, a “todo niño o joven que, con arreglo al sistema jurídico respectivo, puede ser castigado por un delito en forma diferente a un adulto y como menor delincuente a “todo niño o joven al que se ha imputado la comisión de un delito o se ha considerado culpable de la comisión de un delito.

En el 1990, las Reglas para la Protección de los menores Privados de Libertad de la ONU adoptadas por la Asamblea General en su resolución 45/113, de 14 de diciembre, definen como menor a toda persona con edad inferior a dieciocho años de forma coherente con la definición de niño que recoge el artículo 1 de la Convención sobre los Derechos del Niño y por privación de libertad toda forma de detención o encarcelamiento, así como el internamiento en un establecimiento público o privado del que no se permita salir al menor por su propia voluntad, por orden de cualquier autoridad judicial, administrativa u otra autoridad pública.

MENORES CON MEDIDAS JUDICIALES EN ESPAÑA. LA FIGURA DEL EDUCADOR SOCIAL

En España, la Ley de Responsabilidad Penal de los Menores, define a los menores como las personas mayores de catorce y menores de dieciocho años, pero esta aplicación no llegó a hacerse efectiva al ser suspendida por la Ley Orgánica 9/2000 de 22 de diciembre y la Ley Orgánica 9/2002, de 10 de diciembre. Dicha aplicación ha sido definitivamente suprimida con la modificación operada por la Ley Orgánica 8/2006 de 4 de diciembre. Morant Vidal (2003) en Noticias Jurídicas define delincuencia juvenil como “un fenómeno social constituido por el conjunto de las infracciones penales cometidas por personas mayores de catorce años y menores de dieciocho”.

En cuanto al concepto de Reforma Juvenil consideramos que apunta al objetivo y desarrollo de las medidas judiciales, agrupando una doble vertiente tanto sancionadora como reeducadora.

Es significativo aclarar que en el contexto de intervención con menores y jóvenes que delinquen, se sustituye el término “pena o condena” que tiene un carácter represivo o de castigo por el de “medidas”, que incluyen las actuaciones sancionadoras y las educativas.

4.1 Centros de Internamiento

Centrándonos en el ámbito del internamiento y en la tipología de centros que trabajan estas medidas recurriremos a describir estos rescatándolos de la Ley Orgánica que regula Responsabilidad Penal de los Menores 8/2006 de 4 de diciembre. Artículo Único.

- Internamiento en régimen cerrado: Los menores sometidos a esta medida residirán en el centro y desarrollarán en este las actividades formativas, educativas, laborales y de ocio.
- Internamiento en régimen semiabierto: Los menores en régimen semiabierto residirán en el centro, pero realizarán fuera de éste alguna o algunas de las actividades formativas, educativas,

laborales y de ocio, establecidas en el programa individualizado de ejecución de la medida. Este programa podrá establecer un régimen flexible que deje a la entidad pública un margen de decisión para su aplicación concreta. La actividad o actividades que se realicen en el exterior se ajustarán a los horarios y condiciones establecidos en el programa individualizado de ejecución de la medida, sin perjuicio de que, en función de la evolución personal del menor, la entidad pública pueda aumentar o disminuir las actividades en el exterior o los horarios, siempre dentro del margen establecido en el propio programa.

- Internamiento en régimen abierto: Los menores sujetos a esta medida llevarán a cabo en los servicios normalizados del entorno, todas las actividades de carácter escolar, formativo y laboral establecidas en el programa individualizado de ejecución de la medida, residiendo en el centro como domicilio habitual. Las actividades en el exterior se llevarán a cabo conforme a los horarios y condiciones de realización establecidas en el programa individualizado de ejecución de la medida.
- Internamiento terapéutico: Los menores sometidos a esta medida residirán en el centro designado para recibir la atención educativa especializada o el tratamiento específico de la anomalía o alteración psíquica, dependencia de bebidas alcohólicas, drogas tóxicas, estupefacientes o sustancias psicotrópicas, o alteraciones en la percepción que determinen una alteración grave de la conciencia de la realidad, que padezcan, de acuerdo con el programa de ejecución de la medida elaborado por la entidad pública.
- Permanencia de fin de semana: Una vez recibido en la entidad pública el testimonio de la resolución firme con el número de fines de semana impuestos y las horas de permanencia de cada fin de semana, el profesional designado se entrevistará con el menor al efecto de elaborar el programa individualizado de ejecución de la medida, en el que deberán constar las fechas

MENORES CON MEDIDAS JUDICIALES EN ESPAÑA. LA FIGURA DEL EDUCADOR SOCIAL

establecidas para el cumplimiento de las permanencias, los días concretos de cada fin de semana en los que se ejecutará la medida y la distribución de las horas entre los días de permanencia, así como el lugar donde se cumplirá la medida.

- Internamiento Cautelar: Los menores a los que se aplique la medida de internamiento cautelar ingresarán en el centro designado por la entidad pública, en el régimen de internamiento que el juez haya establecido.

En algunos de los centros encargados de llevar a cabo la guardia de estos menores, confluyen diferentes tipologías descritos anteriormente, existiendo casos de centros que pueden por ejemplo, tener menores que estén realizando una medida en régimen semiabierto y encontrarse en las mismas instalaciones, otros menores en régimen abierto.

Por último, se vuelve a incidir en la necesidad e importancia de la intervención educativa y preventiva fundamental para abordar esta temática tan compleja, no siendo un problema exclusivo del menor infractor y de su entorno familiar, sino de todos y cada uno de los miembros de la comunidad, debiéndose ser prioridad, tal como las Reglas de Beijing recomiendan, potenciar la investigación y evaluación de las causas de la delincuencia, así como el estudio de medidas alternativas a las más restringidas que están llevando a cabo algunos países y que puedan aportar luz al abordaje de esta problemática.

5. El educador social y su labor con menores con medida judicial

Como menciona Pachón Iglesias (2011), el educador social “*es un profesional de la educación que trabaja en un marco preferentemente no escolar, con sujetos que presentan dificultades para su adaptación social o cultural*”. Es un profesional capacitado

*CM Aránzazu Cejudo Cortés, Celia Corchuelo Fernández,
José Antonio Ruiz Rodríguez*

para dinamizar las distintas situaciones de riesgo que aparezcan entre los jóvenes en el día a día. Otro autor como Froufe Quintas (1997) destaca que *“su finalidad es contribuir al desarrollo integral de las personas y a la convivencia social, intentando resolver todos aquellos problemas o necesidades que se producen en el marco de la vida diaria”*. Ayudar a los jóvenes a que se desarrollen de manera global, enseñándolos a integrar en la sociedad en la que viven para aprender a formar parte de ella y no observarse como personas aisladas de las situaciones que se viven en su entorno para que aprendan a actuar en la sociedad que les rodea, sean responsables, asimilen diferentes técnicas para no volver a reincidir y puedan solventar los problemas que aparezcan de distintas maneras. Prevenir es el objetivo principal que debe de tener un educador social.

Pero antes de comenzar a trabajar directamente, Pachón Iglesias (2013) recomienda que los educadores sociales deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Conocer el territorio y las necesidades sociales prioritarias.
- Conocer las características, posibilidades y límites de las diferentes metodologías de intervención.
- Conocer las metodologías específicas de cada ámbito de intervención.
- Conocer los mecanismos de coordinación entre las diferentes entidades e instituciones.
- Analizar la realidad social de los sujetos.
- Elaborar protocolos de recepción de la demanda y de la recogida de datos.
- Elaborar proyectos educativos individualizados.
- Elaborar informes educativos de seguimientos.
- Intervenir educativamente con los sujetos.
- Intervenir educativamente con la familia y el entorno más inmediato de los sujetos.

MENORES CON MEDIDAS JUDICIALES EN ESPAÑA. LA FIGURA DEL EDUCADOR SOCIAL

- Establecer pautas de colaboración y de coordinación con otros profesionales.
- Evaluar la intervención educativa y los resultados obtenidos.

Cuando los educadores sociales trabajan con jóvenes que delinquen se establecen unos objetivos prioritarios que deben de alcanzar durante la relación que se establecida sujeto-profesional. Se debe de prevenir y compensar las dificultades de la estructuración de las personas inadaptadas socialmente, favorecer la autonomía de las personas, desarrollar actividades educativas, potenciar la búsqueda de información y comprensión del entorno social, desarrollar un espíritu crítico, favorecer la participación activa en la sociedad en grupos, mejorar las competencias y aptitudes de los sujetos, favorecer la transformación social, favorecer el desarrollo sociocultural, institucional, comunitario y sociolaboral y contribuir a la creación del tejido social asociativo (Pachón Iglesias, 2013). Por todo ello, los profesionales deben tener las suficientes competencias para que la acción pedagógica que debe producirse, favorezca que el joven comprenda y admita el sentido educativo de la medida judicial aplicada.

En definitiva, se propone una reflexión sobre la importancia de la acción pedagógica que la justicia de menores despliega a lo largo de todo el procedimiento y de cómo su éxito logra legitimar la intervención de un sistema penal especializado y favorecer que el menor entienda y acepte su sentido educativo.

Referencias bibliográfica

- Bernuz Beneitez, M. J. y Fernández Molina, E. (2019). La pedagogía de la justicia de menores: sobre una justicia adaptada a los menores | *The pedagogy of juvenile justice: a child-friendly justice. Revista Española de Pedagogía*, 77(273), 229-244. doi: <https://doi.org/10.22550/REP77-2-2019-02>

- De la Rosa Cortina, J. M. (2003). El fenómeno de la delincuencia juvenil: causas y tratamientos. *Encuentros multidisciplinares*, 5(13), 21-35.
- Declaración de los Derechos del Niño del 20 de noviembre. Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre “La prevención de la delincuencia juvenil, los modos de tratamiento de la delincuencia juvenil y el papel de la justicia del menor en la Unión Europea” del 15 de marzo 2006.
- Directrices de las Naciones Unidas para la prevención de la delincuencia juvenil (Directrices de Riad). Adoptadas y proclamadas por la Asamblea General en su resolución 45/112, de 14 de diciembre de 1990.
- Froufe Quintas, S. (1997). Los ámbitos de intervención en la educación social. *Aula*, 9, 179-200.
- Jover Torregosa, D. (2013). El poder de la educación para transformar la sociedad.. En Román, B. y De Castro G. (Eds.). *Cambio social y cooperación en el siglo XXI [Vol.2]. El reto de la equidad dentro de los límites económicos* (pp. 82-94). Barcelona: Icaria Editorial.
- Junta de Andalucía. Consejería de Justicia y Administración pública (2007). Mejora continua en los Centros de Internamiento de Menores.
- Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.
- Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.
- Ley Orgánica 9/2002, de 10 de diciembre, de modificación de la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, Código Penal y del Código Civil, sobre sustracción de menores.

MENORES CON MEDIDAS JUDICIALES EN ESPAÑA. LA FIGURA DEL EDUCADOR SOCIAL

- Morant Vidal, J. (2003). La delincuencia juvenil. *Ilustrados*. Recuperado de <http://www.ilustrados.com/tema/4703/delincuencia-juvenil.html>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2013.
- Pachón Iglesias, M. (2011). Educadora social-educador social: Formación y profesión. *Revista de la Educación Social*, (13), 1-14.
- Resolución 40/33 de 28 de noviembre de 1985. Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de Menores, Reglas de Beijing, adoptadas por la Asamblea General.
- Resolución 45/113 de 14 de diciembre de 1990. Reglas de las Naciones Unidas para la Protección de los Menores Privados de Libertad, adoptadas por la Asamblea General.
- Sendón, L. (2012). Intervención educativa con Menores infractores. No todos son delincuentes. *Revista de la Educación Social*, (15), 1-6.
- Vázquez González, C. (2003), *Delincuencia juvenil. Consideraciones penales y criminologías*. Madrid: Colex.

*CM Aránzazu Cejudo Cortés, Celia Corchuelo Fernández,
José Antonio Ruiz Rodríguez*

VI. RELACIONES ENTRE FAMILIAS Y ESCUELAS: EL RETO DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA DEL FUTURO

Elisa Isabel Sánchez-Romero eisanchez@ucam.edu
Universidad Católica de Murcia (UCAM)

Resumen: *Las familias y escuelas han visto sus funciones modificadas a lo largo del tiempo, y de forma más notoria en el nuevo contexto social, cambiante e imprevisible. Lejos de acercar posturas, ambas instituciones se han distanciado en sus necesarias interconexiones, a pesar de compartir el objetivo común de educar a los discentes. Es por ello que se precisa una revisión de sus relaciones, en aras de una congruencia en la educación de las nuevas generaciones. A pesar que desde la administración educativa se atisba sinergias por conseguir una educación que camine en paralelo de la nueva sociedad global, la realidad es otra. Por ello se deviene propiciar procesos de reflexión sobre las razones que justifican la colaboración entre familias y escuelas, más aún cuando dichas relaciones siempre aportarán beneficios a la comunidad educativa en general, y a los alumnos en particular.*

Palabras clave: *profesorado, escuela, familia, colaboración, comunidad educativa.*

Abstract: *Family and school have changed their functions with time. This change is even more remarkable in the new volatile and unpredictable social context. Both educational institutions, far from getting closer, have actually lost some of the connections they need for their common objective of educating students. Thus, a review of their relationship is due in order to achieve some congruence in the*

education of the new generations. Although from the standpoint of the educational administration some synergies in the efforts to achieve an educational system that runs in parallel with the new global society can be seen, the reality is quite another. We need to facilitate a reflection process on the rationale for the collaboration between families and schools, especially as these relationships will always bring about advantages for the students in particular and the educational community in general.

Key words: *teachers, school, family, collaboration, educational community.*

1. Introducción

El escenario social de nuestros días se caracteriza por implicar importantes transformaciones derivadas de la globalización económica y la comunicación digital (Subirats y Parés, 2014). En este contexto, a principios de 2019 la cifra de usuarios de Internet a nivel mundial ascendía a 4.39 billones de personas, de los cuales 3.26 billones utilizaban las redes sociales a través de dispositivos móviles (Kemp, 2019). Por ello, no es de extrañar que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se erijan como las herramientas preferidas por miles de niños y adolescentes para expresarse y relacionarse con los demás (Kumar y Sachdeva, 2019; Shah, Das, Muthiah y Milanaik, 2019). A esto se le suma la gran controversia moral mundial que está planteando la necesidad de llevar a cabo acciones que fomenten valores para guiar el comportamiento de las personas como ciudadanos responsables y justos (Indurkhya y Misztal-Radecka, 2016).

En este contexto de cambio, la institución escolar se ha visto también afectada por los cambios acaecidos. Basta con leer disposiciones legales en materia de educación, para entrever las referencias sobre hacia donde debe dirigirse la educación, así como las funciones de los integrantes de la comunidad educativa. La *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE; Boletín Oficial

RELACIONES ENTRE FAMILIAS Y ESCUELAS: EL RETO DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA DEL FUTURO

del Estado, número 106, de 4 de mayo de 2006), señala la importancia de ofertar una educación que sea capaz de dar respuesta a los cambios sociales y a las necesidades que derivan de éstos. En esta misma línea, la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE; Boletín Oficial del Estado, número 295, de 10 de diciembre de 2013), establece la necesidad de adecuar de forma continua y reflexiva, el sistema educativo a las emergentes demandas que plantea la sociedad actual. Interesa subrayar, además, que estas normativas entienden la tarea educadora como una responsabilidad compartida entre docentes y familias, recalcando la necesidad de la implicación familiar en la vida cotidiana de los centros educativos, partiendo siempre de una situación de confianza en las decisiones parentales sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos.

Desde este plano de corresponsabilidad, la voluntad para que los centros escolares caminen hacia la calidad, resultará en vano si la colaboración y el compromiso no forman parte de los valores y el quehacer de toda la comunidad educativa (Rodríguez y Elbaum, 2014). En virtud de ello, se precisa llevar a cabo procesos de reflexión sobre las razones que justifican la colaboración entre familias y escuelas, más aún cuando dichas relaciones siempre aportarán beneficios a la comunidad educativa en general, y a los alumnos en particular.

2. Transformaciones de las estructuras educativas tradicionales: el caso de la familia y la escuela

Las modificaciones en el seno de las familias deben ser analizadas en el contexto en el que se producen, puesto que este, y no otro, es el escenario en el que las familias y sus miembros se desenvuelven (Castro y Meil, 2015). En este sentido, la evolución de la familia ha sido posible gracias a su capacidad de adaptación a la nueva realidad social, derivando en profundas y aceleradas transformaciones, cuya consecuencia directa es la diversidad en los estilos de vida familiares y la pluralización de nuevas formas de convivencia (Echaves y

Echaves, 2018). Cabe destacar que, aún con los diversos cambios acaecidos, la familia sigue siendo unidad de referencia para las personas (Crocetti y Meeus, 2014), demostrando con ello ser una de las instituciones con más capacidad de supervivencia en la historia del ser humano (Elzo, 2004). El ámbito familiar sigue cumpliendo una serie de funciones para el ser humano, tales como satisfacer las necesidades básicas y transmitir valores que proporcionan a su vez una educación para que sus miembros se desarrollen como personas y como miembros de la sociedad que les acoge (Parada, 2010). Particularmente, la educación transmitida en la familia es un proceso que influirá en el desarrollo posterior el niño, prolongándose durante toda la vida futura del mismo (López-Rubio, Fernández-Parra, Vives-Montero, y Rodríguez-García, 2012).

Como comentábamos *ut supra*, el nuevo milenio trajo consigo múltiples cambios en diversas esferas, aportando como una de sus consecuencias directas otra forma de entender el concepto y utilidad de la educación (Carletti, 2014). La institución escolar, al igual que la familia ha ido transformando sus funciones, perdiendo en ocasiones su esencia más característica (Mínguez, 2010). La transmisión de conocimientos como objetivo último de la escuela ha perdido fuerza en pro de la búsqueda de un desarrollo más integral de los discentes (Martínez-Matín, Esteban y Buxarrais, 2011). Esta evolución de la escuela muestra un escenario que dota a sus estudiantes de una posición más privilegiada que antaño, de modo que es el sistema educativo el que debe adaptarse al niño, y no al revés (Roldán, 2007). Tal planteamiento requiere que la escuela se transforme en una organización con capacidad de adaptación, para poder avanzar ante la incertidumbre característica de nuestros días y trabajar en colaboración con los sectores más próximos (Díaz, Ramos y Díaz, 2013).

Ahora bien, la sociedad no siempre ha estado de acuerdo con la forma de llevar a cabo los procesos en la escuela. A finales de la década de los setenta ésta comienza a recibir críticas desde un entorno próximo

RELACIONES ENTRE FAMILIAS Y ESCUELAS: EL RETO DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA DEL FUTURO

que cuestionaba la institución escolar, así como la educación recibida en ella (Bernabeu, 2008). Empieza a tomarse conciencia que la mejora del aprendizaje de los alumnos como objetivo último de la educación, parte de una cultura colaborativa, basada en un trabajo conjunto de toda la comunidad (Bolívar, 2012). Es el momento de mirar con detenimiento el funcionamiento cotidiano de la escuela, entendiendo que la interacción de todos los implicados requiere fortificar las relaciones que se dan en su seno (Ruiz-Corbella, 2013). Para ello, el liderazgo educativo se convierte en un instrumento tremendamente valioso, siempre y cuando deje de centrarse únicamente en ser un órgano de gobierno para convertirse en un facilitador que capacite a todos los implicados en la toma de decisiones sobre el devenir de la escuela (Bolívar, López y Murillo, 2013).

Si la educación, entre otras cuestiones, buscar formar ciudadanos críticos, la participación dentro de la escuela se convierte en condición *sine qua non* para conseguir este ambicioso objetivo (Mitchell y Moore, 2012). Padres y madres son los principales responsables de la educación de sus hijos, por lo que parece razonable afirmar que la participación de la familia en los centros educativos resulta indispensable. Educar a las nuevas generaciones puede convertirse en ardua tarea para familias y escuelas, sin una comunicación fluida y continua entre ambas agencias educadoras.

3. Distanciamiento entre la familia y la escuela

El término participación, que *otrora* designaba comunicación o trato, se define actualmente como compartir o formar parte de algo. Por ello, la esencia de la participación educativa se traduce en que, si se participa, se forma parte del centro escolar (Coletto, 2009). Este argumento desafía generar momentos de participación que, lejos de ser puntuales, se conviertan en lo habitual de las relaciones del centro educativo (Pereda, 2006). Así, desde este planteamiento podríamos

preguntarnos ¿participa realmente la familia en la vida cotidiana de la escuela?, ¿la escuela realmente promueve una cultura de participación de los agentes implicados, como los padres?

Para responder a estas y otras cuestiones, se debe partir de la realidad encontrada, esto es, la disociación producida en la comunicación entre familia y escuela (Tourinán, 2010). Quizá por ello, las relaciones entre familias y escuelas son un aspecto que ha preocupado a la comunidad científica desde hace décadas (Paik, Choe, Gozali, Kang y Janyan, 2019). Bajo la nomenclatura de *asignatura pendiente*, es común encontrar en lugar de espacios yuxtapuestos, instancias separadas, cuando no en conflicto, estableciendo frecuentemente relaciones complicadas y situaciones de desconfianza entre familia y escuela (Oraisón y Pérez, 2006). Ante este distanciamiento, son múltiples los factores que pueden condicionar la participación de los padres y madres en el centro educativo y dificultar tales relaciones (Hornby y Lafaele, 2011), señalados en la Figura 1.

**RELACIONES ENTRE FAMILIAS Y ESCUELAS: EL RETO DE LA
COMUNIDAD EDUCATIVA DEL FUTURO**

FAMILIARES E INDIVIDUALES

- Creencias y percepciones de los padres sobre la participación educativa.
- Cuestiones referidas al contexto social, étnica o género.

HIJOS-ESTUDIANTES

- Etapa educativa en la que se sitúa el hijo, edad.
- Dificultades de aprendizaje, problemas de conducta, talento académico.

FAMILIAS Y DOCENTES

- Diferencias en los objetivos perseguidos.
- Incompatibilidad de horarios.
- Actitudes personales.
- Lenguaje utilizado.

SOCIALES

- Demográficos, políticos, económicos.

Figura 1. Factores que condicionan la colaboración familia-escuela (Hornby y Lafaele, 2011).

Por estas razones, la verdadera colaboración entre familias y escuelas deberá partir del diagnóstico inicial de ambas, para conocer posibles necesidades y posteriormente llevar a cabo las acciones necesarias en la consecución de tal propósito (Symeou, 2006). Aunque la mayoría de los padres tiene interés en colaborar en el centro educativo, son múltiples las razones señaladas para justificar la baja

participación escolar. Las familias demandan más orientación por parte del centro educativo, mientras que los profesores consideran que los padres están poco formados para una participación efectiva en el centro (Ordóñez-Sierra, 2008). Sin embargo, los centros educativos disponen de suficientes vías para la comunicación así como recursos para la participación de los padres (Díaz-Rincón, García-Arroyo y Peral, 2009). Los bajos índices de participación familiar en la escuela, sobre todo a medida que se avanza en las etapas educativas, reflejan la necesidad de llevar a cabo procesos reflexivos sobre los canales de intercambio de información, a través de una comunicación más cercana y continua que implique a toda la comunidad educativa (Mediana y Gómez-Díaz, 2014; Rekalde, Vizcarra y Macazaga, 2014).

4. La participación de las familias en la legislación educativa: puntos principales

Entre las múltiples razones para la relación de familias y escuela, encontramos una de corte legislativo (Jensen, Joseng y Lera, 2007). En el marco español, la participación de los padres y madres en la educación de sus hijos es un derecho recogido en la Constitución Española de 1978 (Boletín Oficial del Estado, número 311, de 29 de diciembre de 1978). En este documento se establece el derecho a la educación y la participación de los sectores implicados en el ámbito educativo dentro de un centro escolar, ensalzando la participación a la categoría de valor. Análogamente, en todas las leyes educativas promulgadas hasta hoy en España se encuentran referencias a la participación de las familias en los centros educativos, aunque desde planteamientos diferentes, tal y como puede observarse en la Tabla 1.

En palabras de Puig-Rovira (2000), sólo aquellas escuelas que estimulen la participación podremos denominarlas escuelas democráticas. La participación se entiende como un derecho democrático y como garantía de calidad educativa (Muñoz, Magaña y

RELACIONES ENTRE FAMILIAS Y ESCUELAS: EL RETO DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA DEL FUTURO

Bravo, 2012), así como un compromiso social fundamentado en valores públicos y no exclusivamente en intereses privados, basado en la intervención activa de lo que acontece en el centro educativo (Carriego, 2011). La cooperación y participación de las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos, así como en otros aspectos del funcionamiento y gestión del centro, es uno de los ejes fundamentales para garantizar el derecho a la educación (Latapí, 2009), factor determinante para que se entienda la escuela como una verdadera comunidad educativa (Redondo, 2009).

En resumen, el derecho a participar es el centro de la democracia representativa y, si la escuela se plantea como una comunidad además de constituir una organización, la participación se convierte en un proceso consustancial a la tarea educativa que se da en la misma (Naval, 2003). Por lo tanto, una escuela democrática se traduce en un proceso de construcción social con líneas de trabajo prioritarias, como la creación de procesos participativos en la toma de decisiones de la vida escolar cotidiana (Domingo, Martos y Domingo, 2010).

Tabla 1.

Puntos principales de la participación familiar en el centro educativo según diferentes leyes educativas españolas (Frías, 2007; Garreta, 2008b)

LGE 1970	<ul style="list-style-type: none">- Estimula la constitución de las Asociaciones de Padres de Alumnos (APAs) y se establecen cauces para la participación educativa.- Desarrolla programas de educación familiar.- A pesar que la educación de los hijos se establece como obligación de las familias, se avanzó poco en la participación de las mismas.
LOECE 1980	<ul style="list-style-type: none">- Primera norma que regula los aspectos referidos a la participación de las familias en los órganos colegiados de gobierno.

	- Canal de participación de la familia a través de la APA.
--	--

LODE 1985	- Representa la normativa legal sobre la que se sientan los cimientos fundamentales de la participación de las familias. - Convirtió los consejos escolares en el elemento clave para la participación de toda la comunidad educativa. - Garantiza a las familias la libertad de asociación en el ámbito educativo. - Abre la gestión de los centros a la participación democrática de la familia en la escuela.
--------------	---

LOGSE 1990	- Otorga máxima importancia a la participación familiar. - Refuerza la presencia de las familias en los Consejos Escolares. - Es la Administración Educativa la que tiene la responsabilidad de educar a los discentes.
---------------	---

LOPEG 1995	- Intenta reforzar la participación en la vida del centro, principalmente la de familias, en el Consejo Escolar.
---------------	--

LOCE 2002	- El consejo escolar pasa a ser un órgano para la participación en el control y gestión del centro. - Recupera el carácter mixto de la responsabilidad de la educación (familias y Administración Educativa).
--------------	--

LOE 2006	- La participación como un valor básico. - Énfasis en la participación familiar en los centros. - Tarea de educar como responsabilidad compartida por toda la comunidad educativa. - Consejo Escolar vuelve a ser un órgano colegiado de gobierno.
-------------	---

LOMCE 2013	- Énfasis en la participación familiar en la educación de sus hijos. - Impulsa la colaboración con las familias.
---------------	---

RELACIONES ENTRE FAMILIAS Y ESCUELAS: EL RETO DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA DEL FUTURO

5. A modo de conclusión. Relaciones bidireccionales entre familias y escuelas: beneficio mutuo

La participación de padres y madres en los centros educativos transforma la realidad, tanto familiar como escolar, ya que la formación del niño parte de un punto de vista común y consensuado (Moreno, 2001). Conseguir este propósito depende de la confluencia de múltiples factores, como la mejora en la formación del profesorado y las instalaciones del centro educativo, el fomento de un equipo docente unido, y sobre todo de la promoción de mayores vías de comunicación (García-Sanz, Gomariz-Vicente, Hernández-Prados y Parra, 2010). La formación de los padres, así como la participación de los mismos en toma de decisiones del centro, en las aulas, en el currículo y en la evaluación son cuatro actuaciones de participación familiar que se identifican como factores determinantes del éxito del centro educativo (Flecha, García, Gómez, y Latorre, 2009). Desde hace algunos años se ha venido subrayando la importancia de integrar en el proceso educativo a las familias, acercando posturas, a través de la comunicación mutua entre profesores y padres (Torío, Peña, Rodríguez, Fernández y Molina, 2010), debido a que el fortalecimiento de vínculos deriva en un beneficio para ambas agencias educativas (Larrosa y García-Fernández, 2014). De acuerdo con este planteamiento se han realizado múltiples investigaciones, tanto a nivel nacional e internacional, que demuestran que la participación familiar es una variable que influye en el rendimiento académico del alumno (Murillo y Krichesky, 2012).

Si, como comentábamos anteriormente, la colaboración mutua aporta ventajas para todos los implicados, ¿qué puede hacer la escuela para fomentar la participación familiar? Ante todo desarrollar actuaciones en las que la familia sea un pilar fundamental para el logro de una verdadera escuela inclusiva, sensibilizando hacia la necesidad de comunicación (Garreta, 2008a). Ante el escaso diálogo del tándem

familia-escuela (Aguilar y Leiva, 2012), resulta importante establecer acciones informativas así como un plan de formación para padres y profesores, puesto que estos dos colectivos coinciden en la ausencia de mecanismos reales para la colaboración (Ballesta y Cerezo, 2011). Al respecto, las tutorías, las entrevistas puntuales con los docentes, la asistencia a programas de formación para padres así como las reuniones del Consejo Escolar y de la Asociación de Padres y Madres de Alumnos (AMPA) del centro, son algunos cauces para la participación de las familias en las escuelas (Domínguez, 2008), a pesar que son muchos los niños que desarrollan su escolaridad sin la implicación de su familia en el centro al que asisten (Tourrián, 2010).

Por ello, Martínez, Rodríguez y Gimeno (2010) establecen una serie de propuestas para fomentar la colaboración entre familia y escuela:

Propuestas para el centro educativo:

- Mejorar la formación del profesorado para la participación de las familias en los centros.
- Realizar, con los padres, una labor tutorial continuada.
- Llevar a cabo reuniones y programas de formación para padres de acuerdo con los intereses de los mismos, con horarios flexibles.
- Propiciar la participación familiar en el Consejo Escolar y el AMPA del centro, así como en las actividades complementarias y extraescolares.

Propuestas para los padres y madres:

- Se aconseja que aumenten el tiempo compartido en familia.
- Aumentar su participación en las AMPAs de los centros.
- Educar a los hijos en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Son múltiples los estudios que confirman el beneficio para el alumnado cuyos padres se involucran en su educación y se interesan

**RELACIONES ENTRE FAMILIAS Y ESCUELAS: EL RETO DE LA
COMUNIDAD EDUCATIVA DEL FUTURO**

en participar en la vida del centro (Epstein y Sheldon, 2019). Todas las oportunidades que propicien un contacto prolongado entre familias y centro educativo derivarán en el enriquecimiento del trabajo y la facilitación del intercambio de experiencias y propuestas mutuas (Comellas, 2009). Por ello, y sin pretender contemplar todos los beneficios que la comunicación y colaboración entre familias y escuelas pueden aportar, se recogen algunos de ellos en la Tabla 2 (Álvarez, 2006).

A pesar de los múltiples beneficios mencionados con relaciones continuadas entre familia y escuela, sigue siendo difícil superar obstáculos. Por ello cabe destacar el Programa Familia-Escuela Acción compartida (de sus siglas FEAC), que nos muestra, diez años después de su creación, que a través del encuentro entre padres y madres de alumnos en casi doscientas escuelas, se ha conseguido derrotar la desconfianza entre estos dos colectivos, a través de la creación de un verdadero espacio de encuentro (Ramis, 2011).

Tabla 2.

Beneficios de la colaboración entre familias y escuelas (Álvarez, 2006).

En el alumnado	Mejora del rendimiento escolar Actitudes académicas más positivas Mejora de conductas y determinadas competencias Mejor autoestima
En los docentes	Mayor satisfacción respecto a su profesión Mayor compromiso con el centro educativo Actitud más positiva hacia las familias Mejora la calidad de las tutorías
En las familias	Mayor comprensión del centro y su dinámica Mejora de su papel como educadores de sus hijos Mejor comunicación con sus hijos

Actitud hacia los profesores más positiva
Mayor autoconfianza

Familias y escuelas son igualmente imprescindibles para la educación integral del niño, por lo que deben entenderse, cada una desarrollando su papel (Miranzo, 2007). No podemos delegar toda la responsabilidad en el centro educativo, sino que precisamos de una colaboración de los padres, en definitiva, de toda la comunidad educativa, a través del diálogo, el conocimiento y la relación mutua, reflexionando conjuntamente para la construcción recíproca de significados (Ramis y Moreno, 2011).

Referencias

- Aguilar, M. C. y Leiva, J. J. (2012). La participación de las familias en las escuelas TIC: Análisis y reflexiones educativas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 40, 7-19.
- Álvarez, L. (2006). *Familia y abandono escolar*. Madrid: Fundación Acción Familiar-Sinca.
- Ballesta, J. y Cerezo, M. C. (2011). Familia y escuela ante la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Educación XXI*, 14(2), 33-156.
- Bernabeu, J. L. (2008). Educación y dimensiones de la educación. En A. Colom (coord.) *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (pp.21-40). Barcelona: Ariel.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljibe.
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Carletti, G. M. (2014). Hacia una escuela inclusiva: un aporte desde las estrategias de la gestión. *Revista RUEDES*, 5, 27-44.
- Carriego, C. (2011). Trabajo Pedagógico y Contexto Social y Normativo. Un estudio cualitativo en escuelas primarias de la

**RELACIONES ENTRE FAMILIAS Y ESCUELAS: EL RETO DE LA
COMUNIDAD EDUCATIVA DEL FUTURO**

- Ciudad de Buenos Aires. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 103-116.
- Castro, T. y Meil, G. (2015). Nuevas familias para un nuevo siglo. En C. Torres (ed.), *España 2015. Situación social* (pp. 302-314). Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Coletto, C. (2009). Participación y coordinación: la base de la educación. *Innovación y experiencias educativas*, 16, 1-8.
- Comellas, M. J. (2009). *Familia y escuela. Compartir la educación*. Barcelona: Graó.
- Cortes Generales (1978). Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, número 311, de 29 de diciembre de 1978, pp. 29313-29424. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1978/12/29/pdfs/A29313-29424.pdf>
- Díaz, W. A., Ramos, A. E. y Díaz, M. E. (2013). La acción educativa en la post modernidad. *Revista Educare*, 17(1), 4-26.
- Díaz-Rincón, B., García-Arroyo, M. J. y Peral, M. E. (2009). *Relaciones familia-escuela. Un estudio de la realidad de los centros escolares salmantinos*. Trabajo presentado al X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía. Braga, septiembre.
- Domingo, J., Martos, M. A. y Domingo, L. (2010). Colaboración Familia-Escuela en España: retos y realidades. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 9(18), 111-133.
- Domínguez, E. (2008). La escuela hoy. La participación en el sistema educativo. La violencia escolar. En A.J. Colom (coord.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (7ª reimpresión, pp. 287-324). Barcelona: Ariel Educación.
- Echaves, A. y Echaves, C. (2018). ¿Individualización o pluralización de modos de convivencia? Análisis de la realidad familiar en España mediante la evolución y características de los hogares jóvenes. *Metamorfosis. Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, 9, 130-153.

- Elzo, J. (2004). La familia entre la añoranza estéril y las incertidumbres de futuro. En Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (Ed.), *II Congreso La familia en la sociedad del siglo XXI* (pp.21-33) Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- Epstein, J. L. y Sheldon, S. B. (2019). The importance of evaluating programs of school, family and community partnerships. *Aula Abierta*, 48(1), 31-42. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.31-42>
- Flecha, A., García, R. Gómez, A. y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación*, (21)2, 183-196.
- Frías, A. S. (2007). La participación educativa de padres y madres del alumnado en España: evolución normativa y problemática. *Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, 4, 16-24.
- García-Sanz, M. P., Gomariz-Vicente, M. A., Hernández-Prados, M. A. y Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 157-188.
- Garreta, J. (2008a). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345, 133-155.
- Garreta, J. (2008b). *La participación de las familias en la escuela: Las asociaciones de madres y padres de alumnos en España*. Madrid: CEAPA y Universitat de Lleida.
- Hornby, G. y Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52. DOI: 10.1080/00131911.2010.488049.
- Indurkha, B. y Misztal-Radecka, J. (2016). Incorporating Human Dimension in Autonomous Decision-Making on Moral and Ethical Issues. En Association for the Advancement of Artificial Intelligence (Ed.), *AAAI 2016 Spring Symposia* (pp. 226-230). California: AAAI.
- Jefatura Del Estado (1970). *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Boletín Oficial del Estado, número 187, de 6 de agosto de 1970, pp.12525-

**RELACIONES ENTRE FAMILIAS Y ESCUELAS: EL RETO DE LA
COMUNIDAD EDUCATIVA DEL FUTURO**

12546. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>
Jefatura Del Estado (1980). *Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares*. Boletín Oficial del Estado, número 154, de 27 de junio de 1980, pp. 14633-14636.
Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1980/06/27/pdfs/A14633-14636.pdf>
Jefatura Del Estado (1985). *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación*. Boletín Oficial del Estado, número 159, de 4 de julio de 1985, pp. 21015-21022. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1985/07/04/pdfs/A21015-21022.pdf>
Jefatura Del Estado (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo*. Boletín Oficial del Estado, número 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942.
Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
Jefatura Del Estado (1995). *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes*. Boletín Oficial del Estado, número 278, de 21 de noviembre de 1995, pp. 33651-33665. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1995/11/21/pdfs/A33651-33665.pdf>
Jefatura Del Estado (2002). *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*. Boletín Oficial del Estado, número 307, de 24 de diciembre de 2002, pp. 45188-45220. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>
Jefatura Del Estado (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, número 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
Jefatura Del Estado (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Boletín Oficial del Estado, número 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921.

- Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Jensen, K., Joseng, F. y Lera, M. J. (2007). Familia y escuela. En M. J. Lera (Coord), *Golden5: una intervención psicoeducativa* (pp.1-11). Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado de <http://www.golden5.org/golden5/golden5/programa/es/5FamiliayEscuela.pdf>
- Kemp, S. (2019). *Digital 2019: Global Internet Use Accelerates*. Recuperado de <https://wearesocial.com/blog/2019/01/digital-2019-global-internet-use-accelerates>
- Kumar, A. y Sachdeva, N. (2019). Cyberbullying detection on social multimedia using soft computing techniques: a meta-analysis. *Multimedia Tools and Applications*, 1-38. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s11042-019-7234-z>
- Larrosa, F. y García-Fernández, J.M. (2014). Percepciones de familias y profesorado de educación primaria y secundaria sobre los deberes y derechos docentes y posibilidades de colaboración. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 11, 7-28. Recuperado de <http://www.revistareid.net/revista/n11/REID11art1.pdf>
- Latapí, P. (2009). El Derecho a la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 255-287.
- López-Rubio, S., Fernández-Parra, A., Vives-Montero, M. C. y Rodríguez-García, O. (2012). Prácticas de crianza y problemas de conducta en niños de educación infantil dentro de un marco intercultural. *Anales de psicología*, 28(1), 55-65.
- Martínez, R. A., Rodríguez B., y Gimeno, J. L. (2010). Áreas de cooperación entre los centros docentes y las familias. Estudio de caso. *Educatio Siglo XXI*, 1(28) 127-156.
- Martínez-Martín, M., Esteban, F. y Buxarrais, M. R. (2011). Escuela, profesorado y valores. *Revista de Educación, número extraordinario*, 95-113.
- Mediana, A. y Gómez-Díaz, R. M. (2014). El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora

**RELACIONES ENTRE FAMILIAS Y ESCUELAS: EL RETO DE LA
COMUNIDAD EDUCATIVA DEL FUTURO**

- en un centro de educación secundaria. *Perspectiva Educativa*, 53(1), 91-113. DOI: 10.4151/07189729-Vol.53-Iss.1-Art.127
- Mínguez, R. (2010). La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Lévinas. *Teoría de la Educación*, 22, 43-61.
- Miranzo, S. (2007). Cómo llegar a la familia desde la escuela, el CAF Padre Piquer. En J. Garreta (Ed.), *La Relación familia-escuela*, (pp. 101-116). Lleida: Universitat de Lleida.
- Mitchell, R. C. y Moore, S. A. (2012). Politics, Participation & Power Relations: Transdisciplinary Approaches to Critical Citizenship in the Classroom and Community. En Autores (Eds.), *Introduction: Politics, participation and power relations: transdisciplinary approaches to critical citizenship* (pp, 1-8). Rotterdam: SensePublishers.
- Moreno, M. (2001). Colaboración escuela-familias: análisis de una experiencia de escuela de padres en el IES Torreblanca de Sevilla durante el curso 1998/99. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 12(22), 341-353.
- Muñoz, C., Magaña, R. y Bravo, M. (2012). En busca de una distribución más racional y equitativa de los programas que se destinan, en México, al mejoramiento de la calidad de la educación básica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 10(1), 5-25.
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43.
- Naval, C. (2003). Democracia y participación en la escuela. *Anuario Filosófico*, 36(1), 181-204.
- Ordóñez-Sierra, R. (2008). Evaluación de los intereses participativos y necesidades formativas de profesores y padres en los centros escolares de educación primaria. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19(2), 149-162.

- Oriasón, M. y Pérez, A. M. (2006). Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía. *Revista Iberoamericana de educación*, 42, 15-29.
- Paik, S. J., Choe, S. M. M., Gozali, C., Kang, C. W. y Janyan, A. (2019). School-family-community partnerships: supporting underserved students in the U.S. *Aula Abierta*, 48(1), 43-50. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.43-50>
- Parada, J. L. (2010). La educación familia en la familia del pasado, presente y futuro. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 17-40.
- Pereda, V. (2006). La participación de las familias en los centros educativos. Algunos pasos dados. Mucho camino por recorrer. En M. T. López (Dir.), *La familia en el proceso educativo* (pp. 13-52). Madrid: Fundación Acción Familiar-Sinca.
- Puig-Rovira, J.M. (2000). ¿Cómo hacer escuelas democráticas? *Educação e Pesquisa*, 26(2), 55-69.
- Ramis, A. (2011). Diez años del programa CEAC: El valor del diálogo para la construcción del “nosotros”. *Aula de Innovación Educativa*, 203-204, 60-63.
- Ramis, A. y Moreno, D. (2011). Familia y escuela, una acción compartida. *Cuadernos de Pedagogía*, 412, 39-41.
- Redondo, E. (2009) *Educación y comunicación*. Ariel. Barcelona: España.
- Rekalde, I., Vizcarra, M. T. y Macazaga, A. M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XXI*, 17(1), 201-220. DOI: 10.5944/educxx1.17.1.1074
- Rodriguez, R. J. y Elbaum, B. (2014). The Role of Student-Teacher Ratio in Parents’ Perceptions of Schools’ Engagement Efforts. *The Journal of Educational Research*, 107(1), 69-80. DOI:10.1080/00220671.2012.753856
- Roldán, M.A. (2007). Familia y escuela como agentes socializadores. ¿Complementarios o excluyentes en la transmisión de valores? En M. T. López (Dir.), *Familia, escuela y sociedad* (pp.95-142). Madrid: Fundación Acción Familiar-Sinca.

**RELACIONES ENTRE FAMILIAS Y ESCUELAS: EL RETO DE LA
COMUNIDAD EDUCATIVA DEL FUTURO**

- Ruiz-Corbella, M. (2013). Liderazgo y responsabilidad educativa: el necesario liderazgo de directores y profesores en la educación. *Revista Fuentes*, 14, 85-104.
- Shah, J., Das, P., Muthiah, N. y Milanaik, R. (2019). New age technology and social media: adolescent psychosocial implications and the need for protective measures. *Current Opinion in Pediatrics*, 31(1), 148-156. DOI: <https://doi.org/10.1097/MOP.0000000000000714>.
- Subirats, J. y Parés, M. (2014). Cambios sociales y estructuras de poder ¿Nuevas ciudades, nueva ciudadanía?. *Interdisciplina*, 2(2), 97-118.
- Symeou, L. (2006). Capital cultural y social: ¿qué podemos aprender para investigar y reforzar la colaboración entre familia y escuela? *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 219-229.
- Torío, S., Peña, J. V., Rodríguez Menéndez, M. C., Fernández García, C. M. y Molina, S. (2010). Hacia la corresponsabilidad familiar: “Construir lo cotidiano. Un programa de educación parental”. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 85-108.
- Touriñán, J.M. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 7-36.
- Viñao, A. (2012). El desmantelamiento del derecho a la educación: discursos y estrategias neoconservadoras. *AREAS. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 31, 97-107.

Elisa Isabel Sánchez-Romero

VII. SOFT SKILLS, UNAS HABILIDADES EN AUGE EN EUROPA

María Tornel Abellán mtornel@ucam.edu
Antonio Candeloro acandeloro@ucam.edu
Carmen María López López cmlopez@ucam.edu
David Jiménez Hernández djimenez361@ucam.edu

Este capítulo está basado en el estudio realizado en el marco del proyecto europeo Erasmus + "*PATH FOR CAREER, Harmonising skills of graduates and skills required by employers fro faster insertion of adults achieving their career goals*" (Nº2018-1-RO01-KA204-049513 - <http://path4career.eu/>) cuyo coordinador es *Association Smart Educational Projects*.

Resumen: *Actualmente, las soft skills es un concepto que se está escuchando con mucha fuerza en Europa por la rápida evolución tecnológica y social que se está viviendo. Estas habilidades ayudan a las personas a adaptarse positivamente a los retos de la vida personal y profesional, lo que hace mejorar su empleabilidad. La OCDE en 2006, expresó la necesidad de trabajarlas desde diferentes organismos, especialmente educativos, para facilitar a todas las personas a la búsqueda y adaptación laboral, así como el favorecimiento un aprendizaje a lo largo de la vida.*

Las soft skills entrañan una cierta dificultad terminológica, al no existir una única concepción en todos los países. Por esta razón, teniendo como punto de partida el Proyecto Europeo "PATH FOR CAREER", a lo largo del presente capítulo, se procederá a explicar la definición del término, se harán un repaso por las concepciones del mismo en otros países europeos, se resumirán las diferentes habilidades que las componen, se conocerán cuáles son las más

María Tornel Abellán, Antonio Candeloro, Carmen María López López, and David Jiménez Hernández

demandadas, cómo se trabajan y, finalmente, se presentarán algunos proyectos cuyo objetivo ha sido la difusión de las mismas.

1. Introducción al concepto de Soft Skills

Para comenzar, vamos a empezar definiendo brevemente el concepto de soft skills. Éstas incluyen habilidades sociales/interpersonales, habilidades metodológicas o meta competencias (capacidad para trabajar en competencias y poder transferirla de un campo a otro) y habilidades prácticas. Estas habilidades ayudan a las personas a adaptarse positivamente a los retos de la vida personal y profesional.

En todo momento ha habido una gran confusión terminológica que ha llevado a una comprensión diferente del término dependiendo del país en el que nos encontremos, que va desde habilidades sociales, competencias transversales, competencias sociales, competencias genéricas e incluso habilidades para la vida. A su vez, en muchos proyectos de carácter europeo se denominan como "habilidades del siglo XXI" y la OCDE como "competencias clave".

Es este aspecto, el concepto "competencia clave" acuñado por la OCDE (2006), el que nos empuja a considerar estas competencias como necesarias para la realización personal, inclusión social, ciudadanía activa y empleabilidad, en otras palabras, que puedan adaptarse de modo flexible a un mundo que cambia con rapidez. Para ello, los Estados miembros deben proponer su desarrollo de dichas competencias entre los ciudadanos.

En lo que respecta a España, un concepto aceptado para hablar de las soft skills, aunque siga habiendo ambigüedad al respecto, es "competencia genérica". Dentro de las competencias profesionales, podemos diferenciar entre "competencias específicas", como aquellas más dirigidas al mundo profesional (conocimiento teóricos y

SOFT SKILLS, UNAS HABILIDADES EN AUGE EN EUROPA

procedimientos de cada profesión), y las “competencias genéricas”, comunes a todas las profesiones, que son más relevantes, útiles y perdurables. Son aquellas que cooperan en la realización de tareas ocupacionales y que son transferibles en el sentido de que sirven en diferentes ámbitos profesionales. Son atributos personales de carácter cognitivo, social, actitudinal o valorativo que enriquecen el comportamiento profesional.

En sentido estricto, no son imprescindibles para el ejercicio profesional, pero, en la práctica, se convierten en elemento diferenciador al añadir valor cualitativo al candidato a un puesto de trabajo o en la conservación y promoción en una ocupación. Así mismo, son competencias que favorecen los aprendizajes continuados a lo largo de la vida.

Corominas, Tesouro, Capell, Teixidó, Pèlach y Cortada (2006) propusieron una lista de unas diez competencias genéricas que son:

1. Organización y gestión. Conocer los códigos de funcionamiento interno y las interdependencias de los sistemas sociales y organizativos (empresas, asociaciones, organizaciones, etc.).
2. Comunicación. Expresar la propia opinión y saber defenderla. Adaptar el discurso verbal y no verbal en función de la intención, la audiencia y la situación
3. Gestión de la información. Seleccionar las fuentes donde obtener información relevante y fiable. Análisis e interpretación de la información. Clasificar y archivar la información
4. Toma de decisiones y solución de problemas. Clarificar el problema y analizar causas. Generar alternativas de decisión o de solución de problemas y valorar ventajas e inconvenientes
5. Trabajo en equipo. Identificar claramente los objetivos del grupo y orientar la actuación para lograrlos. Priorizar los intereses colectivos a los personales.

María Tornel Abellán, Antonio Candeloro, Carmen María López López, and David Jiménez Hernández

6. Relaciones interpersonales. Capacitado de empatía, saber entender y trabajar con personas de etnia, religión, cultura o nivel de formación diferente.
7. Adaptación al cambio. Flexibilidad y apertura a nuevas ideas, circunstancias o situaciones. Asumir el riesgo, la incertidumbre, la ambigüedad
8. Liderazgo, iniciativa, dirección. Saber persuadir o influir en las conductas de los otros. Animar y motivar a los otros. Crear sinergias.
9. Disposición hacia la calidad. Afán de mejora en los procesos y en los resultados. Afán de innovación. Deseo de conseguir la excelencia.
10. Control y gestión personal. Autonomía: saber trabajar sin o con mínima supervisión. Saber afrontar el estrés o el trabajo bajo presión.

En las universidades es un reto no solo diseñar un currículo potenciador de competencias profesionales, sino también concebir la formación y desarrollo de competencias genéricas y específicas en su interrelación en el proceso de formación profesional.

2. Perspectivas teóricas

Como ya se han explicado las dificultades para definir exactamente qué son las soft skills, ahora se analizará su importancia cuando buscamos un trabajo o cuando pretendemos mejorar nuestras habilidades para alcanzar una mejor posición en el mismo, de acuerdo con las investigaciones más recientes en el campo académico.

De acuerdo con Tino (2018, p. 100):

"La naturaleza de las soft skill se puede resumir en lo que Hurrell, Scholarios y Thompson, describen como un conocimiento

SOFT SKILLS, UNAS HABILIDADES EN AUGE EN EUROPA

combinado con las respuestas, aprendidas experiencialmente, a estímulos ambientales y con el deseo de hacer esfuerzos para identificar respuestas originales a situaciones particulares. En resumen [...] hoy, el sujeto competente no es el que reproduce el conocimiento de una manera inequívoca y rígida, sino el que sabe cómo usar el conocimiento aprendido de una manera creativa y flexible, adaptándose a diferentes situaciones e identificando soluciones creativas a nuevos problemas”.

En relación con el concepto de "sujeto competente", uno de los objetivos de la educación en las escuelas y de la Universidad, resulta muy interesante la reflexión que Albert Einstein desarrolla en un discurso ante la Universidad Estatal de Nueva York en Albany, con motivo de la celebración del tricentenario de la educación superior en América, el 15 de octubre de 1931 (Einstein, 1995, p. 40):

Quiero oponerme a la idea de que la escuela tiene que enseñar directamente ese conocimiento especial y aquellos logros que uno tiene que usar más adelante directamente en la vida. Las demandas de la vida son demasiado múltiples para permitir que una formación tan especializada en la escuela parezca posible. Aparte de eso, me parece, además, objetable tratar al individuo como una herramienta muerta. La escuela siempre debe tener como objetivo que el joven la finalice con una personalidad armoniosa, no como un especialista. En mi opinión, esto es verdad en cierto sentido incluso para las escuelas técnicas, cuyos estudiantes se dedicarán a una profesión bastante definida. El desarrollo de la capacidad general para el pensamiento independiente y el juicio siempre debe ser lo más importante, no la adquisición de conocimientos especiales. Si una persona domina los fundamentos de su materia y ha aprendido a pensar y trabajar de forma independiente, seguramente encontrará su camino y, además, podrá adaptarse mejor al progreso y los cambios que la persona cuya formación consiste principalmente en adquirir el conocimiento especializado.

María Tornel Abellán, Antonio Candeloro, Carmen María López López, and David Jiménez Hernández

Como podemos ver, en este fragmento, Einstein subraya implícitamente la importancia de lo que podemos definir como "soft skills", tales como: flexibilidad y adaptabilidad (considerada tanto como la capacidad de experimentar cambios como una oportunidad para nuestro desarrollo personal y para la adquisición de nuevos conocimientos); creatividad (capacidad de crear nuevas ideas para el proceso de innovación); aprender a aprender (la capacidad de aprender de manera autónoma); el pensamiento crítico, un concepto estrictamente relacionado con la "creatividad" y considerado como la capacidad de pensar de una manera creativa, para explicar, analizar y evaluar diferentes problemas en diferentes situaciones o contextos; y, finalmente, la resolución de problemas, que consiste en identificar y analizar un problema, realizar evaluaciones apropiadas y encontrar soluciones alternativas y adecuadas. En otras palabras, según Einstein, solo si la escuela y la universidad pueden permitir que el estudiante desarrolle estas habilidades, podemos crecer como una "personalidad armoniosa", lo que implica la idea contraria de una "herramienta muerta". En este sentido, podemos considerar las soft skills como las herramientas que permiten que el ser humano esté vivo, sea performativo y proactivo, especialmente en relación con el problema del trabajo (o la satisfacción en el mismo).

Curiosamente, el punto de vista de Albert Einstein anticipa la posición de Edum Phelps, el Premio Nobel de Economía en 2014.

Como señala Phelps en su artículo "Enseñar el dinamismo económico" (Phelps, 2014):

Las economías de hoy carecen del espíritu de innovación. Los mercados laborales no solo necesitan más conocimientos técnicos; requieren un número cada vez mayor de soft skills, como la capacidad de pensar imaginativamente, desarrollar soluciones

SOFT SKILLS, UNAS HABILIDADES EN AUGE EN EUROPA

creativas para desafíos complejos y adaptarse a circunstancias cambiantes y nuevas restricciones.

Es muy importante subrayar que también en este caso, podemos encontrar algunas de las soft skills más necesarias que se requieren en el mercado laboral, como la "capacidad de pensar con imaginación" y "desarrollar soluciones creativas para desafíos complejos" (directamente relacionadas con la capacidad para desarrollar tanto la creatividad como las habilidades de resolución de problemas) y la capacidad de "adaptarse a las circunstancias cambiantes y las nuevas restricciones", que evidentemente está relacionada con la "adaptabilidad".

Solo creando sujetos independientes, creativos y flexibles podemos esperar aumentar el dinamismo económico en nuestra sociedad. Fue evidente para Einstein en los años 30 del siglo XX; Edmund Phelps lo tiene claro en los primeros años del nuevo milenio.

Pero si leemos el artículo de Phelps (2014) hasta las conclusiones, encontraremos otro punto de vista interesante sobre la importancia y también la necesidad de desarrollar las soft skills para el mercado laboral del siglo XXI, tanto en Europa como en Estados Unidos.

Según Phelps (2014), "un primer paso necesario es restaurar las humanidades en los planes de estudio de la escuela secundaria y la universidad", porque "la exposición a la literatura, la filosofía y la historia inspirará a los jóvenes a buscar una vida de riqueza, que incluye hacer contribuciones creativas e innovadoras a la sociedad".

Es un objetivo fundamental también para Garza-Puente (2019), quien enfatiza la necesidad de un enfoque humanista para la educación futura. Su estudio recupera el concepto de soft skills a partir de su traducción literal al idioma español ("habilidades blandas"). El punto clave del estudio es profundizar en el vínculo entre la nueva pedagogía

María Tornel Abellán, Antonio Candeloro, Carmen María López López, and David Jiménez Hernández

humanista (enseñanza) y las soft skills (creatividad e inteligencia emocional). El propósito es proporcionar una formación completa y durante toda la vida. La educación a través de la aplicación y el apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación, implica revitalizar el humanismo tan distorsionado por el conocimiento y la gestión tecnológica, comparando la transición de la personalidad adquirida por las tecnologías, la reestructuración metodológica de los docentes para retraer al estudiante a la condición de persona humana, tan necesario en estos tiempos. Aunque el autor no trata exclusivamente con un nivel educativo específico, Garza-Puente (2019) sostiene la importancia de la educación emocional como parte de las soft skills sujetas a entrenamiento, enfatizando en la inteligencia emocional y combinadas con la educación recibida, permitiendo así, la satisfacción de las relaciones sociales del alumnado como parte de su formación integral. En resumen, al asumir una pedagogía humanista que relega lo que se ha perdido por las aplicaciones, afecta directamente la emoción, la interrelación, la construcción y la motivación.

“La escuela del siglo XXI ha consolidado un pensamiento humanista de acuerdo con una época representada por la diversidad y el dinamismo social. El desarrollo tecnológico ha generado un marco de cibernética y sistemas computacionales de comunicación rápida, pero relegando las relaciones humanas, convirtiéndonos en seres individuales, olvidando lo social, por lo tanto, es necesario reanudar una pedagogía humana que considere las emociones, el desarrollo de capacidades y la expansión de la creatividad” (Garza -Puente, 2019, p. 43).

Por estas razones, es importante que, desde las universidades, los estudiantes estén capacitados en soft skills para que se gradúen con herramientas que agreguen una ventaja diferenciadora que les permita competir en el mercado laboral, obtener buenos empleos, obtener

SOFT SKILLS, UNAS HABILIDADES EN AUGE EN EUROPA

buenos salarios y, en general, mantener un alto nivel, sensación de bienestar con uno mismo y en diferentes áreas de la propia vida.

“Para la enseñanza de estas habilidades es necesario modificar los contenidos de la educación, dando tanta importancia al conocimiento técnico como a las competencias blandas. Esto podría estar respaldado por un proceso formal, sistemático y a largo plazo que establezca claramente el nivel deseado de estas habilidades y el logrado por los estudiantes, proporcionando espacios para que los estudiantes incorporen soft skills en su perfil a lo largo de su carrera” (Tito Maya y Serrano Orellana, 2016, p. 72).

Sin embargo, el mercado laboral está agregando cada vez más valor a las soft skills en lugar de habilidades duras. Mientras que estos últimos son fáciles de entrenar, aprender soft skills puede llevar muchos años. Singer, Guzmán y Donoso (2009) señalan que incluso las intervenciones puntuales, como asistir a talleres sobre soft skills, mejoran significativamente estas habilidades entre los estudiantes, por lo que sugieren que se podrían generar estrategias sistemáticas a medio y largo plazo para lograr mayores beneficios.

Por otro lado, el papel del gobierno también es clave para el desarrollo de soft skills, porque es el núcleo de las pautas que deben adoptar los planes educativos para lograr los objetivos que se persiguen como sociedad. Comunidades Autónomas como La Rioja han logrado avances significativos en esta área, promoviendo la iniciativa de trabajar junto con las universidades para combatir el desempleo a través de un proyecto que busca educar a los estudiantes en soft skills para que sean protagonistas en su objetivo de mejorar sus opciones de empleabilidad. Tanto el gobierno de La Rioja como las autoridades del sector educativo, declararon la importancia que tienen las universidades como aliados estratégicos para el desarrollo social y económico de la nación, y reconocieron que la educación en soft skills es un proceso vital para disminuir el desempleo (EuropaPress, 2014).

María Tornel Abellán, Antonio Candeloro, Carmen María López López, and David Jiménez Hernández

Esto es algo muy importante también en Italia, donde, como explica Tino (2018, p. 102): “El Ministerio de Educación italiano ha implementado el reglamento sobre la nueva obligación educativa (22 de agosto de 2007) a través de las llamadas "habilidades":

- a) Aprender a aprender: cada sujeto debe poder organizar su propio aprendizaje de acuerdo con el tiempo disponible, a través de diferentes recursos y métodos.
- b) Diseño: capacidad para desarrollar e implementar proyectos relacionados con actividades de estudio y trabajo, definiendo objetivos y estrategias;
- c) Comunicar: capacidad para transmitir o comprender mensajes de diferentes géneros transmitidos utilizando diferentes idiomas, herramientas y conocimientos;
- d) Colaborar y participar: capacidad para interactuar en grupos, mejorar las ideas y habilidades propias y de los demás y gestionar conflictos con el objetivo de lograr el resultado colectivo;
- e) Actuar de manera autónoma y responsable: saber cómo ingresar de manera activa, consciente y responsable en la vida social.
- f) Resolver problemas: enfrentar situaciones problemáticas mediante la identificación de recursos y soluciones adecuadas;
- g) Identificar vínculos y relaciones: elaborar argumentos consistentes, identificar relaciones entre fenómenos, eventos y conceptos, también pertenecientes a diferentes campos disciplinarios;
- h) Adquirir e interpretar información: adquirir e interpretar críticamente la información recibida.

Si comparamos estas soft skills con el contexto europeo, llegaremos a las mismas conclusiones, como demuestra Cinque (2016) comparando las definiciones de soft skills de acuerdo con las principales taxonomías científicas y académicas y descubriendo que

SOFT SKILLS, UNAS HABILIDADES EN AUGE EN EUROPA

“los programas de la mayoría de las universidades europeas todavía están arraigadas en la enseñanza de habilidades científicas tradicionales en lugar de prestar atención a las soft skills y complementarias" (p. 391) y que" las escuelas deben equipar a los estudiantes con las herramientas que necesitan para prosperar como seres humanos completos" (p. 402). También Musicco (2018) demuestra los mismos puntos que reconsideran el análisis de Cinque (2016) y comparan los diferentes contextos en Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Francia, Reino Unido, Italia y Portugal. La conclusión es la misma (Musicco, 2018, p. 118): “el mercado requiere la disponibilidad de personas flexibles, capaces y creativas, que estén dispuestas a contribuir al proceso de innovación en curso, capacitados para asumir responsabilidades, versátiles e inclusivos”.

Podemos verificar la validez de este marco teórico, también a través de las reflexiones de los miembros del proyecto europeo "Path for career" (2018-1-RO01-KA204-049513).

Según AcrossLimits (2019), una PYME dinámica con sede en Malta que ofrece soluciones tecnológicas creativas y brinda servicios de consultoría especializada a muchos países europeos, muchas personas han caracterizado las soft skills como las relacionadas con la Inteligencia Emocional, o lo que es lo mismo, la capacidad de reconocer y gestionar las emociones propias y de otros. Sin embargo, en realidad, van más allá de eso, y entran en ámbitos más amplios de organización de uno mismo y enfoque de la vida. La buena noticia es que se puede aprender y desarrollar soft skills, así como habilidades duras. La mala noticia es que a menudo es mucho más difícil y no existe una medida fácil de éxito. A diferencia de las habilidades físicas, no hay exámenes para demostrar que puedes hacerlas. Cada persona, puede medir su éxito en el desarrollo de soft skills por la forma en que gestiona las relaciones con las personas que le rodean: familiares, amigos y compañeros de trabajo, así como a los clientes y aquellos que le proporcionan bienes o servicios. Las soft skills son muy importantes

María Tornel Abellán, Antonio Candeloro, Carmen María López López, and David Jiménez Hernández

para manejar las relaciones interpersonales, para tomar decisiones apropiadas, para comunicarse de manera efectiva y para desarrollarse a sí mismo y con los de su alrededor. En relación con esto, podemos seguir 10 consejos para mejorar las soft skills:

- 1) Conciencia: debe comenzar haciendo una lista de las habilidades que le faltan discutiendo con sus amigos cercanos, compañeros de trabajo, etc. La conciencia es el primer paso para desarrollar su fuerza de soft skills.
- 2) Interactuar: para construir un entendimiento con tus compañeros de equipo, debes interactuar más con ellos.
- 3) Ser optimista: exuda ese positivismo y propaga el optimismo contagioso.
- 4) Motivación propia: establezca objetivos personales para alcanzar nuevos máximos y mantener los objetivos para usted.
- 5) Poseer un ego humilde y benevolente: ser humilde, aceptar y aprender sinceramente de la crítica.
- 6) Sé un jugador de equipo: aprende a confiar, crea compañerismo, establece objetivos comunes, brinda apoyo, amistad y se ensucia las manos.
- 7) Comunicarse de manera efectiva: sea claro, discreto, diplomático y mantenga el ritmo de la conversación.
- 8) Piensa fuera de la caja: sea creativo y perfeccione sus habilidades innovadoras y creativas.
- 9) Mirar el panorama general: considere todos los aspectos, oportunidades potenciales, amenazas y contingencias.
- 10) Aprender a priorizar.

Como se puede ver, estos son consejos útiles para reconocer cuáles son las soft skills más importantes, especialmente si las relacionamos con el mundo laboral.

SOFT SKILLS, UNAS HABILIDADES EN AUGE EN EUROPA

Para concluir, de acuerdo con Asociatie Smart Educational Projects (2019), podemos resumir esta introducción teórica al problema de las soft skills diciendo que: a) las habilidades teóricas y técnicas se desarrollan en la escuela solo a través de disciplinas de estudio, pero, como explicamos, no podemos olvidar que algunas de las soft skills son innatas (y puede mejorarse mediante diferentes métodos y técnicas), y otras pueden lograrse a través de la capacitación; b) Las soft skills se desarrollan a través de modelos, experiencias reflexivas y menos a través de situaciones de aprendizaje explícitas. En este sentido, es muy importante entender el significado de las habilidades de “creatividad” y “resolución de problemas”.

3. Las mejores prácticas y métodos para enseñar y aprender “soft skills”

No siempre es fácil determinar cuáles son las mejores prácticas y dónde podemos encontrarlas. Esto se debe al hecho de que las mejores prácticas y métodos para la enseñanza y el aprendizaje de soft skills se difunden en varias fuentes y plataformas. Teniendo esto en cuenta, el propósito de este apartado es identificar los enfoques más significativos sobre estas habilidades sociales. Para alcanzar este objetivo, ofreceremos una bibliografía teórica y crítica con ejemplos de las mejores prácticas, en base al juicio de los expertos.

Según Singer, Guzmán y Donoso (2009) hay poca evidencia de una capacitación explícita en habilidades sociales dentro de los procesos educativos formales. La razón principal puede ser que la evaluación de los sistemas educativos se basa en el conocimiento y los procesos cognitivos. Además, es cierto que el sistema educativo aporta habilidades duras antes que soft skills. Sin embargo, como podremos comprobar, las buenas prácticas y los programas que promueven la capacitación en soft skills se han incrementado progresivamente.

Partiendo de una idea principal, los modelos de mapeo de habilidades solo existen en Italia y España. Sus descripciones articulan

María Tornel Abellán, Antonio Candeloro, Carmen María López López, and David Jiménez Hernández

diferentes circunstancias, en línea con los objetivos declarados de las universidades y las residencias estudiantiles: el crecimiento intelectual y cultural (29,2%); crecimiento ético, espiritual y humano (52,4%); crecimiento personal (22,2%); Excelencia profesional y académica (32,8%). En cuanto a las diferentes habilidades, hay algunas diferencias. Por un lado, las residencias italianas se centran en las capacidades de gestión, mientras que, en España, las habilidades personales (por ejemplo, creatividad e innovación, tolerancia al estrés, etc.) reciben más atención. En general, los dos países dan mucha importancia a las habilidades relacionales, habilidades intelectuales y habilidades de aprendizaje. Las habilidades sociales y las habilidades digitales también son muy importantes en España, ya que se refleja en los debates y la cantidad de investigaciones sobre este tema recientemente.

3.1. Apoyo gubernamental y educación institucional.

El apoyo del gobierno determina la inclusión de las mejores prácticas y métodos para enseñar y aprender habilidades básicas. Desde un enfoque institucional, el Gobierno de España, el Ministerio de Empleo y Seguridad Social, publicó el documento “*Estrategia para el espíritu empresarial y el empleo joven 2013/2016*” (Gobierno de España, Ministerio de Empleo y Seguridad Social, Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven 2013/2016): http://www.empleo.gob.es/ficheros/garantiajuvenil/documentos/EEEJ_Documento.pdf.

Promover el empleo de los jóvenes y mejorar su situación en el mercado laboral son dos de las principales prioridades del Gobierno español. El documento pretendía promover la empleabilidad de los jóvenes en el contexto de la crisis económica en España alrededor de 2009. El desempleo juvenil es una de las principales preocupaciones, ya que más de la mitad de los jóvenes menores de 25 años que quieren

SOFT SKILLS, UNAS HABILIDADES EN AUGE EN EUROPA

trabajar no tienen la oportunidad de hacerlo y casi el 35% de los jóvenes desempleados han estado en esta situación por más de un año. Si no se aborda esta situación, existe un grave riesgo de perder a toda una generación por el empleo y la plena participación en la sociedad. Por lo tanto, la acción debe ser inmediata y decisiva.

Otra práctica importante proviene del “*Plan de Choque de Empleo Juvenil 2019-2021*”, promovido por el Gobierno de España, Ministerio de Trabajo, Migración y Seguridad Social (Plan de Choque por el Empleo Joven 2019-2021:

https://www.sepe.es/contenidos/personas/encontrar_empleo/plan-choque-empleo-joven-2019-2021.html). En la actualidad, hay una serie de problemas importantes y comunes que afectan a la población joven, que requieren la implementación de medidas diseñadas de manera holística e integral, concreta pero combinable, a través de un Acuerdo Estatal que, sin que implique un aumento en el gasto, hará posible lograr una mejora en la integración laboral como la mejor manera de una solución integral. Desde el Ministerio de Trabajo, Inmigración y Seguridad Social se ha comprometido a emprender de manera ordenada y precisa las acciones y medidas necesarias que contribuyan al desarrollo de un nuevo modelo productivo con estrategias a largo plazo que promuevan medidas de apoyo a la innovación aplicadas a proyectos, sectores o ramas específicos.

El Plan comprende cincuenta medidas, divididas en seis ejes, diseñadas en una perspectiva holística y sistémica, que permiten su combinación y ajuste a cada perfil y a las necesidades existentes en términos de inserción.

Los ejes definen, en línea con los objetivos establecidos, las áreas de acción identificadas como prioridades para los próximos tres años: restaurar la calidad del empleo, combatir la brecha de género en el empleo y reducir el desempleo juvenil. El Plan de Choque de Empleo Juvenil 2019-2021 se ha desarrollado en colaboración con las

María Tornel Abellán, Antonio Candeloro, Carmen María López López, and David Jiménez Hernández

Comunidades Autónomas y se ha consultado a las organizaciones sindicales y patronales más representativas. También han contribuido entidades locales, diferentes agentes sociales y económicos, así como entidades responsables de la juventud, la educación y los servicios sociales.

Como podemos ver, el papel del gobierno es crucial para mejorar prácticas y métodos para enseñar y aprender habilidades básicas. También es clave para el desarrollo de habilidades sociales, ya que es el núcleo de las pautas que deben adoptar los planes educativos para lograr los objetivos que se persiguen como sociedad. Estados como La Rioja en España han logrado avances significativos en esta área, y el gobierno regional ha estado promoviendo la iniciativa de trabajar en conjunto con las universidades para combatir el desempleo a través de un proyecto que busca educar a los estudiantes en habilidades sociales para que los estudiantes sean los protagonistas en su objetivo de mejorar sus opciones de empleabilidad.

Tanto el gobierno de La Rioja como las autoridades del sector educativo declararon la importancia que tienen las universidades como aliados estratégicos para el desarrollo social y económico de la nación, y reconocen que la educación en soft skills es un proceso vital para disminuir el desempleo (EuropaPress, 2014).

Aparte de estas medidas gubernamentales, podemos encontrar más ejemplos de este debate de diferentes fuentes:

- https://www.fib.upc.edu/eees/cicleactivitats_0809/mainColumnParagraphs/05/text_files/file/EvaluacionCompetenciasTransversales.PDF Un proyecto de investigación / innovación docente sobre evaluación de competencias: ¿Qué habilidades, cómo desarrollarlas, cómo evaluarlas? Ejemplos y experiencias

SOFT SKILLS, UNAS HABILIDADES EN AUGE EN EUROPA

- <http://excelcon.blogs.upv.es/2014/10/01/cuales-son-las-competencias-transversales-dela-upv> Aquí se presenta, muy brevemente, las competencias transversales de la Universitat Politècnica de València que tienen como objetivo sintetizar el perfil de competencias que todos los estudiantes adquieren.
- <https://www.facebook.com/CompetenciasTransversales/> Enlace a facebook en el que se comparte información relacionada con competencias transversales

3.2. Programas universitarios: soft skills como parte del currículum

La inclusión de soft skills como parte del plan de estudios constituye una mejor práctica para enseñar y aprender estas habilidades. En lo que respecta a nuestro estudio, mientras que las habilidades técnicas son parte de muchos excelentes planes de estudio, las soft skills necesitan más énfasis en los programas universitarios para que los estudiantes aprendan la importancia de las soft skills al comienzo de sus programas académicos antes de embarcarse en el mercado laboral.

Según Tito Maya y Serrano Orellana (2016, p. 68), “los educadores tienen una responsabilidad especial en el desarrollo de habilidades sociales, ya que durante la etapa universitaria es donde se obtiene el mayor impacto en el desarrollo de esas habilidades. Las habilidades sociales generalmente se desarrollan mejor a través de la participación activa de los estudiantes, se requiere una retroalimentación continua y práctica”.

Es importante que los estudiantes de las universidades estén capacitados en habilidades básicas para que se gradúen con herramientas que agreguen una ventaja diferenciadora que les permita competir en el mercado laboral, obtener buenos empleos, obtener

María Tornel Abellán, Antonio Candeloro, Carmen María López López, and David Jiménez Hernández

buenos salarios y, en general, mantener un alto sentido de bienestar sobre sí mismos y en diferentes áreas de tu vida.

“Para la enseñanza de estas habilidades es necesario modificar los contenidos de la educación, dando tanta importancia al conocimiento técnico como a las competencias blandas. Esto podría estar respaldado por un proceso formal, sistemático y a largo plazo que establezca claramente el nivel deseado de estas habilidades y el logrado por los estudiantes, y proporcione continuamente espacios para que los estudiantes incorporen habilidades suaves en su perfil a lo largo de su carrera” (Tito Maya y Serrano Orellana, 2016, p. 72)

Hay muchas investigaciones provenientes de universidades españolas, que han tratado el tema de cómo introducir soft skills en los currículos académicos. Sin embargo, según algunas fuentes, se cree que estas acciones se han tomado sin haber generado suficiente debate sobre el tema para aclarar los conceptos que lo rodean y analizar los modelos más apropiados. Las iniciativas no solo aparecen en el contexto académico, sino también en las empresas, donde se realizan capacitaciones sobre soft skills.

En diferentes países, las residencias estudiantiles han adoptado diferentes estrategias con respecto al desarrollo de los estudiantes. En España, tanto las universidades como las residencias estudiantiles animan a los estudiantes a participar en los cursos, pero no son obligatorios. El desarrollo de soft skills se fomenta también a través de intercambios internacionales y la promoción de un entorno intercultural. Los intercambios internacionales están disponibles para los estudiantes en el 64.7% de los colegios españoles. Las conexiones entre universidades están presentes en muchos países en un alto porcentaje. En lo que respecta a Italia y España, esta conexión puede tomar la forma de: reconocimiento del curso a través del reconocimiento de crédito (25% en España); Organización conjunta de

SOFT SKILLS, UNAS HABILIDADES EN AUJE EN EUROPA

cursos y proyectos (16,7% en España). acuerdo sobre subvenciones y hospitalidad; colaboración (no especificada) y promoción (58,3 en España).

Aparte de estas medidas, el desarrollo de soft skills generalmente se puede realizar bajo diferentes formas y con varias herramientas: mini-curricula; programas, talleres y laboratorios; Sesiones de entrenamiento (a veces con actividades al aire libre); proyectos (obras de proyectos internos, proyectos de cooperación externa, etc.); competiciones internas y externas; ciclos de seminarios (clases presenciales) y / o coloquios (oradores invitados); Visitas a empresas, viajes (viajes de estudio), prácticas y formación en el trabajo; Tareas individuales o grupales / aprendizaje basado en actividades prácticas.

3.3. Proyectos

El primer proyecto que presentamos es "*Disco-European Dictionary of Skills and Competences*" (Acrónimo: DISCO http://disco-tools.eu/disco2_portal/). DISCO, el European Skills and Competency Dictionary, es un diccionario en línea que actualmente cubre más de 104,000 términos de habilidad y competencia y aproximadamente 36,000 frases. DISCO, que está disponible en 11 idiomas europeos, es una de las colecciones más extensas de su tipo en el campo de la educación y el mercado laboral. El diccionario DISCO ofrece una terminología multilingüe revisada por expertos en la clasificación, descripción y traducción de habilidades y competencias. Es compatible con otras herramientas europeas como Europass, ESCO, MECU (EQF) y ECVET. Es una herramienta para respaldar la comparabilidad internacional de las habilidades y competencias aplicadas, por ejemplo, al currículum vitae y las carpetas electrónicas personales, anuncios de empleo y colocación laboral, cualificaciones y descripciones de los resultados de aprendizaje. La herramienta en línea DISCO ayuda a comprender y expresar adecuadamente sus habilidades y competencias individuales en varios idiomas europeos.

María Tornel Abellán, Antonio Candeloro, Carmen María López López, and David Jiménez Hernández

Otro proyecto interesante es “Habilidades sociales en acción”. Curso especializado en habilidades sociales de la Universidad de Valladolid (<https://formacion.funge.uva.es/cursos/habilidades-sociales-en-accion/>). El título del proyecto es “Capacitación sobre habilidades sociales básicas para solicitantes de empleo activos” (<http://www.proyectohogar.es/index.php/que-es-el-pai/pai-empleo/208-curso-deformacion-en-skills-sociales-basicas-para-la-busqueda-activa-de-empleo>)

Este es un curso de capacitación en habilidades sociales básicas para la búsqueda activa de empleo. Está dirigido a la población activa en edad laboral (de 16 años y más) que vive en Palma, Palmilla. El objetivo del proyecto es dotar a los beneficiarios con habilidades sociales básicas que les permitan realizar una búsqueda activa de empleo de manera adecuada.

Otro proyecto es el proyecto promovido por el Ayuntamiento de Málaga (Instituto Municipal de Formación y Empleo. Junta de Andalucía. Servicio Andaluz de Empleo). Los beneficiarios son personas desempleadas en busca activa de empleo de palma-palmilla. Los cursos se llevarán a cabo una vez al mes, durante tres días consecutivos, dos horas al día (6 horas en total).

Continuando con los proyectos, otra propuesta interesante es el proyecto titulado “100x100 Activación del Servicio Regional de Empleo” (Ministerio de Empleo y Seguridad Social). La palabra clave es: “Te ayudamos a encontrar trabajo en 100 días”. La Activación 100x100 es un servicio promovido por la SEF en colaboración con el Ministerio de Empleo y Seguridad Social y las oficinas locales de empleo, cuyo objetivo es aumentar a través de la mediación de un entrenador personal las posibilidades de colocación laboral de las personas que buscan empleo. La activación 100x100 consiste en un

SOFT SKILLS, UNAS HABILIDADES EN AUGE EN EUROPA

trabajo continuo durante 100 días con un grupo de 25 personas dispuestas a encontrar trabajo, que será coordinado por un coach que tendrá la función de acompañarlos en las actividades propuestas por el programa.

El proyecto está pensado como un "sprint" de cien días en el que los participantes dan el 100% para optimizar sus habilidades y así lograr un trabajo, después de definir su objetivo profesional. Esta innovadora iniciativa del SEF comenzó con nueve grupos de desempleados en San Javier, Los Alcázares, San Pedro del Pinatar, Yecla, Jumilla y Lorca, logrando resultados extraordinarios, con tasas de inserción laboral cercanas al 70%. El programa está dirigido a personas que sienten que sus esfuerzos por encontrar trabajo no están siendo efectivos y que creen que cambiando la estrategia o la actitud pueden lograr ese resultado. Deben estar registrados en el Servicio Regional de Empleo y Formación (SEF) y ser seleccionados sobre la base de una evaluación personalizada y comprometerse a participar hasta que el programa haya finalizado. El compromiso de participación implicará la asistencia obligatoria a las sesiones grupales e individuales.

- ¿Cómo se hace?

Las sesiones de acompañamiento serán grupales e individuales, ofreciendo un servicio personalizado adaptado a las circunstancias de cada persona. No es una actividad de capacitación, sino que brinda a los usuarios la oportunidad de contar con el apoyo de profesionales expertos para aumentar sus habilidades de comunicación, optimizar estrategias para la búsqueda de empleo y el espíritu empresarial, comprender mejor el potencial profesional, formular objetivos profesionales en línea con su perfil y aprendizaje. Técnicas efectivas para proponer a las empresas, realizar con éxito una entrevista de selección o lanzar sus propias actividades profesionales como autónomos o empresarios.

María Tornel Abellán, Antonio Candeloro, Carmen María López López, and David Jiménez Hernández

Un recurso que forma parte de los itinerarios personalizados de inserción diseñados para desempleados por los consejeros del SEF:

Título del proyecto: Lanzaderas de Empleo, una lanzadera de empleo es un equipo heterogéneo de personas desempleadas con un espíritu dinámico, comprometido y de apoyo que acceden voluntariamente a esta iniciativa y que, coordinados por un entrenador, refuerzan sus habilidades, generan conocimiento colectivo, se hacen visibles y colabora en el logro de un objetivo común: conseguir un trabajo.

<https://www.fundaciontelefonica.com/empleabilidad/lanzaderas-de-empleo/>.

El proyecto europeo eLene4work está abordando la definición de estas habilidades sociales, incluidas las habilidades digitales, y propone una serie de acciones y herramientas prácticas para ayudar a los jóvenes talentos a comprender mejor las expectativas de los empleadores, evaluar su propio nivel de competencia y desarrollarlos. Habilidades a través de iniciativas de educación abierta como MOOCs (Cursos masivos en línea abierta) y REA (Open Educational Resources)

El proyecto Innovative on Soft Skills para estudiantes adultos (ICARO) está financiado por el programa ERASMUS + y tiene como objetivo diseñar una ruta de capacitación personalizada que se adapte a las necesidades de cada participante para obtener su (re) integración en el mercado laboral. ICARO trabaja con estudiantes adultos desempleados de larga duración, personas poco cualificadas y personas con dificultades para acceder al mercado laboral.

Y a continuación, algunos programas/cursos de capacitación especial para desarrollar las soft skills de los que la mayoría son desarrollados por el sector sin ánimo de lucro o entidades privadas:

SOFT SKILLS, UNAS HABILIDADES EN AUJE EN EUROPA

- 1.- <https://www.fundacionfade.org> (gratuito): A lo largo del proceso de capacitación, los estudiantes cuentan con el apoyo de un tutor, que les ayuda a avanzar en su itinerario de capacitación personalizado. El curso está dirigido a voluntarios.
2. <http://optimacoaching.es/> (Privado y con cargo): cursos sobre desarrollo de habilidades.
- 3.- <http://www.toptenms.com/> (Privado y con cargo): servicios de formación y coaching.
- 4.- <http://www.leader100.pl/> EDYDE (con cargo): Atención individual a cada participante, principalmente adolescentes. Ayuda en este coaching por maestros o tutores que ayudan a los estudiantes a través del proceso.
- 5.- <http://www.reconoce.org/> El proyecto propone crear una red de reconocimiento de competencias adquiridas por el voluntariado y mejorar la empleabilidad de los jóvenes.

3.4 Herramientas en línea para evaluar soft skills relacionadas con el empleo

Se utilizan diversas formas de evaluación para valorar las mejoras de los estudiantes. La mayoría de las universidades evalúan las habilidades de los estudiantes al principio y al final del curso de capacitación, pero a veces, los modelos de evaluación no están estructurados. Ocasionalmente, solo se proporciona un formulario de evaluación (que mide la satisfacción de los estudiantes con los cursos). Muy raramente la evaluación es "formal" y cuantitativa, a través de pruebas escritas u orales.

Este tipo de evaluación se utiliza normalmente para cursos académicos. En general, la evaluación de los cursos de soft skills se basa en las observaciones de los profesores o tutores sobre las personas

María Tornel Abellán, Antonio Candeloro, Carmen María López López, and David Jiménez Hernández

que trabajan en grupo o por su cuenta. Esta observación puede no estar estructurada y basarse en las descripciones gratuitas de los profesores o tutores; a veces se puede proporcionar una cuadrícula de evaluación o una lista de verificación. Otra herramienta es la autoevaluación, que es probablemente el método más popular en los pasillos de residencia para evaluar a los estudiantes también durante los cursos; sin embargo, también en este caso faltan herramientas estructuradas.

1. <http://coaching.toptenbusinessexperts.com>. Está dirigido a los gerentes de la compañía, pero se puede hacer para empleados con una cierta cualificación: consiste en un proceso de 3 fases: la primera fase estudia el nivel de desarrollo alcanzado por el coach en sus competencias directivas. Este análisis de competencia se puede realizar en mayor o menor profundidad: autoevaluación, retroalimentación de 180° o retroalimentación de 360°. La segunda fase hace un diagnóstico de fortalezas y debilidades (obtiene información sobre competencias fuertes y débiles, la percepción propia de las competencias y desde el punto de vista de otros, así como el potencial de mejora). Finalmente, la tercera fase propone un plan de mejora y establece las pautas que el entrenador debe seguir para mejorar las competencias que se han detectado como puntos débiles.
2. <http://www.gesdireccion.es/servicios.htm>. La consultora GesDirección desarrolla la autoevaluación con procesos basados en el diagnóstico de competencias fuertes y débiles, así como un plan de mejora. El servicio está dirigido a equipos de gestión y organizaciones y es como el anterior.
3. <http://certificacion.ttisuccessinsights.es/>. DISC: el programa de certificación Master DISC International & Motivadores está dirigido a profesionales de recursos humanos, profesionales de capacitación, líderes, coaches, consultores y todos aquellos interesados en respaldar sus procesos de gestión de personas, liderazgo, formación de equipos y capacitación, en el campo

SOFT SKILLS, UNAS HABILIDADES EN AUJE EN EUROPA

personal y organizativo. Es compatible con los procesos de reclutamiento para tener una selección más asertiva teniendo en cuenta el comportamiento de las personas, sus fortalezas y debilidades y cómo éstas pueden afectar el desempeño de sus funciones.

- 4.- <https://www.insights.com/es/> Insight Discovery - Evalúa las habilidades de trabajo en equipo. Comenzando con el conocimiento de uno mismo y de los demás, ayudan a las personas a comprender las razones por las que eligen trabajar como lo hacen y por qué otras personas actúan de manera diferente. Esto es un beneficio para la eficiencia general del equipo. Trabajan principalmente con equipos, comenzando con el autoconocimiento de su propio estilo personal, cómo prefieren trabajar sus colegas y lo que puede significar para el equipo.
- 5.- <http://people-performance.com/cat/radar-lideratge> Radar 360. Es una especie de DISC. Se basa en los niveles laborales. Competencias que mide (entre otras): planificación estratégica, empatía, delegado, orientación al servicio, coordinación de equipos, adaptabilidad, toma de decisiones.
- 6.- http://www.ildefe.es/Empleo/Buscas_trabajo/Test_de_Habilidades_Sociales/ Test de Habilidades Sociales del ILDEFE (Instituto Leonés de Desarrollo Económico, Formación y Empleo). Es una prueba de opción múltiple que muestra qué habilidades sociales deben mejorarse.

Concluyendo, podemos decir que el mercado laboral está agregando cada vez más valor a las habilidades sociales en lugar de habilidades duras. Mientras que estos últimos son fáciles de entrenar, aprender una competencia suave puede llevar muchos años. Los autores mencionan que la dificultad de entrenar soft skills se explica por su fuerte dependencia de los rasgos personales. Singer, Guzmán y Donoso (2009) señalan que incluso las intervenciones puntuales, como

María Tornel Abellán, Antonio Candeloro, Carmen María López López, and David Jiménez Hernández

asistir a talleres sobre soft skills, mejoran significativamente estas habilidades, por lo que sugieren que se generen estrategias sistemáticas a medio y largo plazo para lograr mayores beneficios.

De acuerdo con lo anterior, sí es posible desarrollar habilidades básicas realizando intervenciones específicas sobre este tema e incorporando herramientas tales como: el diseño y desarrollo de proyectos en equipos, actividades artísticas o con la comunidad, aplicando el círculo de aprendizaje de Kraiger, juegos, simulaciones, modelos, mentores, etc. (Tito Maya y Serrano Orellana, 2016, p. 71).

Referencias Bibliográficas

- AcrossLimits (2019). "Path for career" (2018-1-RO01-KA204-049513).
- Asociatie Smart Educational Projects (2019). "Path for career" (2018-1-RO01-KA204-049513).
- Cinque, M. (2016): *Lost in translation: Soft skills development in European countries*. *Tuning Journal for Higher Education*, 2(3), 389-427. Recuperado de: <http://www.tuningjournal.org/article/view/1063>
- Einstein, A. (1995): On Education. *Out of my later years*. Secausus, Citadel Press.
- García Cabrero, B. (2018): Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 19(6), 1-18. Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/2018v19n6/habilidades-socioemocionales-no-cognitivas-o-blandas-aproximaciones-a-su-evaluacion/>
- Garza-Puente, D. G. (2019): Necesidad del enfoque humanista en la educación del futuro. *Humanidades y ciencias de la conducta*. Recuperado de: <https://educiencia.uat.edu.mx/index.php/Educiencia/article/download/125/91?inline=1>

SOFT SKILLS, UNAS HABILIDADES EN AUJE EN EUROPA

- Musicco, G. (2018): *Soft skills & coaching*: motor de la Universidad en Europa. *Revista Universitaria Europea*, 29, 115-132. Recuperado de: <http://revistarue.eu/RUE/102018.pdf>
- OCDE (2006). Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco europeo. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/meu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Phelps, E. (2014): Teaching Economic Dynamism. Recuperado de: <http://www.jordantimes.com/opinion/edmund-s-phelps/teaching-economic-dynamism>
- Singer, M., Guzmán, R., y Donoso, P. (2009): *Entrenando Competencias Blandas en Jóvenes*. INACAP, 1-20. Recuperado de: [http://www.inacap.cl/tportal/portales/tp90b5f9d07o144/uploadImg/File/PDF/Entrenando Competencias Blandas en Jovenes.pdf](http://www.inacap.cl/tportal/portales/tp90b5f9d07o144/uploadImg/File/PDF/Entrenando%20Competencias%20Blandas%20en%20Jovenes.pdf)
- Tino, C. (2018): *Le soft skills: una riflessione per promuoverle mediante la didattica dell'Alternanza Scuola-Lavoro*. *Ricerche Pedagogiche*, 207, 95-127. Recuperado de: <https://www.edizionianicia.it/docs/RP/207-2018/06-%20Tino%20%2895-127%29.pdf>
- Tito Maya, M., y Serrano Orellana, B. (2016): *Desarrollo de soft skills una alternativa a la escasez de talento humano*. *INNOVA Research Journal*, 1(12), 59-76. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920579>
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J., & Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de educación*, (341), 301-336.
- Project Ref. : 2018-1-RO01-KA204-049513 - <http://path4career.eu/>
This project has been funded with the support of the Erasmus+ programme of the European Union This website reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

*María Tornel Abellán, Antonio Candeloro, Carmen María López López, and
David Jiménez Hernández*

VIII. CONTROVERSIAS EN LA FUNCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD ACTUAL

Celso Carlos Carrera López
Antonia Pérez-García

1. Introducción

El objetivo de este capítulo es establecer las principales características que determina la atención individualizada de los alumnos/as en el actual sistema educativo español, pero focalizando el análisis en su forma de aplicación, con el objetivo de, a su vez, esclarecer las posibles disfunciones o controversias que podemos encontrar en su aplicación práctica.

La Constitución Española recoge el Derecho a la Educación en su artículo nº 27, planteando en sus dos primeros apartados las bases jurídicas que lo regula, cuando establece 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 democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

Las discrepancias aparecen cuando la concreción de las medidas prácticas de este derecho choca directamente con los derechos de las personas que son objeto del mismo.

En este sentido, la educación obligatoria debe ser lo suficientemente garantista como para preservar los derechos constitucionales de todos los alumnos/as, independientemente de sus características personales y de su procedencia familiar y social, de forma que se respete la igualdad de oportunidades y de derechos, tal y como se recoge igualmente en el artículo nº 14 de la Constitución, cuando establece:

“Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.”

2. Situación de los sistemas educativos actuales

Nacimiento de los sistemas educativos actuales:

Para empezar, afrontaremos esta realidad desde el análisis del nacimiento de los sistemas educativos modernos para, posteriormente, centrarnos en la realidad educativa de nuestro país.

En España, y en la mayoría de los países avanzados, todos los estamentos que configuran la sociedad, desde los gobiernos, los políticos y sus partidos, la Iglesia y, en general, toda la población, tenemos la convicción de que los niños y niñas deben recibir una educación adecuada que les permita acceder a su integración social y, en un futuro no muy lejano, a su inserción laboral. Este derecho a la educación está recogido, como hemos expuesto anteriormente, en la Constitución Española, artículo 27, y en la ley orgánica de educación y desarrollo normativo, y que obligan para preservar ese derecho a que, durante un determinado período de tiempo que difiere de un país a otro, los niños y niñas permanezcan escolarizados.

De esta forma, se delega en las instituciones educativas gran parte de la responsabilidad de la educación/formación básica de los

CONTROVERSIAS EN LA FUNCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD ACTUAL

niños/niñas, siendo ésta además de carácter obligatorio y gratuito, esto quiere decir que si se incumple por parte de las familias el mandato legal de la escolarización estarían cometiendo un delito, que como tal podría suponer consecuencias penales, en su caso.

Este hecho que asumimos con naturalidad y casi sin alternativa legal, no es así desde hace mucho tiempo. Se puede decir, tal y como plantean distintos autores y entre ellos Robinson (2015, p. 65), al que seguiremos para analizar este hecho, que los sistemas educativos modernos se remontan a mediados/finales del siglo XIX, principalmente como consecuencia de la Revolución Industrial y los avances a todos los niveles que supuso la industrialización. Esto no quiere decir que con anterioridad no existiesen la educación y ni las instituciones educativas, solo que la educación estaba reservada para aquellas familias que podían acceder a costearla, bien en el seno familiar o en instituciones de carácter mayoritariamente privado.

Atendiendo en parte a los argumentos que propone Robinson, y aportando nuestro modo de entender e interpretar la realidad educativa, vamos a exponer las principales razones por las que aparece la necesidad de escolarización institucionalizada de los niños y niñas, tal y como la conocemos actualmente.

En primer lugar, podemos decir que debido a la industrialización se generan grandes flujos de población de las zonas rurales hacia los núcleos industriales ubicados en las ciudades, obedeciendo en gran medida a la creciente demanda y necesidad de mano de obra para la producción. De esta manera, las ciudades se convierten en un polo de atracción para nueva población, propiciando así su rápido crecimiento, en principio, de una forma más caótica para, posteriormente, ordenarse y diferenciarse en distintos estamentos/estratos sociales. Estos estamentos se organizarán en función de los roles que se derivan de las nuevas ocupaciones/trabajos, que aparecen para cubrir las necesidades crecientes de la industria y de la población. Al amparo del desarrollo

de esas nuevas ocupaciones/trabajos aparecen a su vez nuevas oportunidades laborales, dirigidas principalmente a cubrir las demandas auxiliares generadas por esos puestos.

Así mismo, la propia actividad industrial y social a medida que avanzan generan nuevas necesidades de educación y formación de los individuos, encaminadas a afrontar de forma más eficaz su incorporación a esa nueva estructura y funcionamiento de la sociedad industrial, apareciendo así la función más socializadora de la escuela.

Otra de las razones importante de la aparición de la escolarización institucionalizada, es el cambio de modelo de familia y sociedad que se propicia por esas migraciones a las zonas urbanas, modificándose progresivamente la estructura de las unidades familiares, en origen extensas a unidades familiares menores y más aisladas. Debido a este hecho, el cuidado y educación de los niños y niñas se volvió más compleja a nivel familiar, generándose la necesidad de institucionalizar progresivamente a los menores. Esta circunstancia acompañada de la aparición de una clase media cada vez más afianzada, tanto a nivel de especialización laboral como de mayor remuneración económica, serán uno de los motivos más importantes a la hora de generar la necesidad de la creación de centros escolares en las grandes ciudades.

Este hecho junto con la dificultad de acceso de los niños/as a esas instituciones educativas, fueron y son hoy en día las principales razones generadoras de grandes desigualdades de oportunidades, tanto a nivel educativo como social. Las razones principales de estas desigualdades son, principalmente, de tipo económico, pero también son debidas a los recursos con los que puedan contar las familias para su economía doméstica, teniendo en muchos casos los jóvenes, e incluso los niños, que ayudar en las labores productivas, ya que la gratuidad de la educación no aparecería hasta más avanzados los derechos sociales. Esta circunstancia sigue siendo hoy en día una de las razones más determinante y que más polémica genera en el acceso

CONTROVERSIAS EN LA FUNCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD ACTUAL

a una educación universal y de calidad, como podremos ver posteriormente.

Otro de los factores importantes, es la necesidad de ampliar la oferta de plazas escolares para la formación de toda la población, con el fin de que pueda integrarse de forma efectiva en una sociedad cambiante y más compleja. Este hecho conlleva que se requiera la adquisición de nuevos conocimientos básicos y especializados, para atender a la demanda creciente de especialización de los nuevos puestos laborales, así como para cubrir todas las necesidades de servicios sociales y auxiliares generados por su actividad.

Podemos resumir este apartado diciendo que los sistemas educativos actuales se consolidan con el objeto de cubrir las demandas de una organización social cada vez más compleja y especializada, de educar a las nuevas generaciones para su mejor integración en esas sociedades, y para garantizar su futura inserción laboral, funciones que difícilmente se puede dar en el seno familiar debido a los profundos cambios sociales producidos como consecuencia, prioritariamente, de la industrialización.

3. Funciones contemporáneas de la educación

En este apartado vamos a indagar en los propósitos o funciones que puede tener la escolarización, y cuáles son las funciones básicas que se le atribuyen a los sistemas educativos en las sociedades actuales, centrándonos sobre todo en las etapas de escolarización obligatoria, ya que son en las que se garantizan el derecho a la educación.

No pretendemos realizar una revisión de tipo sociológico sobre la escolarización y los sistemas educativos, pero creemos que una primera aproximación desde dos puntos de vista claramente diferentes, el enfoque institucional y el personal, puede ayudar a entender las

principales controversias que, a nuestro modo de ver, tienen los sistemas educativos modernos a la hora de abordar la práctica en las instituciones educativas.

Para analizar esta compleja realidad vamos a partir desde los dos puntos de vista expuestos anteriormente, pero partiendo de un supuesto teórico en forma de dicotomía entre las dos posturas. Es decir, plantaremos de forma totalmente separadas ambas posturas, aunque entendemos que en la práctica los dos enfoques educativos forman un continuo, y que estarán presentes en mayor o menor medida en la realidad educativa. La controversia real estará precisamente en cuál de las dos posturas prevalece sobre la otra.

El primer punto de vista plantea la función de la educación desde la perspectiva de los organismos e instituciones que tienen la competencia para legislar y organizar los sistemas educativos institucionalizados y su desarrollo. Las Leyes educativas, y su puesta en práctica, están determinadas por las organizaciones políticas y sus gobiernos correspondientes, dando lugar a innumerables cambios legislativos en función de los vaivenes políticos cada vez que tienen lugar elecciones generales, como veremos posteriormente. El segundo punto de vista lo podemos establecer desde la perspectiva particular de las personas que son objeto de la educación, los intereses de los niños/as y sus familias, que en gran medida están supeditados a los planteamientos institucionales.

Centrándonos en el primer supuesto, gobiernos y estamentos sociales plantean las necesidades de formación de las nuevas generaciones con el fin de que puedan incorporarse a nivel social y cumplir con sus deberes y ejercer sus derechos como ciudadanos activos.

Podemos acercarnos este primer enfoque siguiendo los planteamientos que desde esta función social de la educación realizan Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1996), al proponer que la primera

CONTROVERSIAS EN LA FUNCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD ACTUAL

función de la escuela es la preparación de las nuevas generaciones para su incorporación a la vida activa en el contexto social en el que vive. En este sentido, los niños y niñas aprenden en la escuela los aspectos básicos de su relación con el sector productivo, en el que se integrarán en su futuro laboral.

“Parece claro para todos los autores y corrientes de la sociología de la educación que el objetivo básico y prioritario de la socialización de los alumnos/as en la escuela es prepararlos para su incorporación futura en el mundo del trabajo” (p. 19).

Podemos establecer, siguiendo a los mismos autores, plantean como segunda función principal de la escuela, desde esta perspectiva, que los niños y niñas aprendan en la misma los aspectos básicos de su relación con la sociedad, en general.

“...la formación del ciudadano/a para su intervención en la vida pública. La escuela ha de preparar a las personas para incorporarse a la vida adulta y pública, de modo que pueda mantenerse la dinámica y el equilibrio en las instituciones y normas de convivencia que componen el tejido social de la comunidad humana” (p. 19).

En este sentido, cobrarán gran importancia la finalidad y estructura del sistema, los objetivos propuestos en cada etapa educativa, y la selección de las asignaturas que integren las distintas ofertas educativas. El foco en este supuesto estará centrado en gran medida en la propuesta de un diseño curricular homogéneo, ajustado y coherente con esas perspectivas de formación que se pretenden cubrir. Se priorizará un currículo básicamente común, centrado en el diseño de las distintas asignaturas y sus elementos básicos, como son los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, ya que se busca que todos los alumnos/as reciban la misma formación para garantizar la igualdad tanto en su formación como de oportunidades.

Este enfoque clásico y controvertido, se ha manifestado poco respetuoso con las características y diferencias interindividuales de los alumnos/as, ya que ningún alumno/a es igual a otro, pero a día de hoy es el que sigue siendo dominante en muchos países, incluido el nuestro.

Desde el segundo enfoque planteado con anterioridad, podemos entender que la educación debe de primar las necesidades de formación individual que tienen cada uno de los alumnos/as que se integran en el sistema, partiendo de sus propias características personales. Este planteamiento pone el foco de atención en la persona objeto del hecho educativo y en el desarrollo de sus potencialidades, buscando su máximo desarrollo personal.

Un buen ejemplo para caracterizar esta forma de entender la educación la podemos encontrar en la definición que nos propone Fernández Pérez (1995) en su obra titulada *La profesionalización del docente*, al entender la educación como proceso de desarrollo personal en relación con el propio yo, con el mundo físico y con el mundo social que nos rodea. En este sentido, nos dice que la educación debe buscar que el individuo sea más conocedor de sí mismo, de su entorno físico y social (abarca en este sentido una dimensión cognitiva); más responsable de su propio yo, del entorno físico y con el mundo social que nos rodea (dimensión ético-afectiva de la educación); y más capaz de intervenir sobre sí mismo, sobre el entorno físico y social, de acuerdo a los fines de las dimensiones cognitiva y ética (dimensión técnico-efectiva de la educación).

Como consecuencia de que ambas realidades coexisten en las aulas, se plantea la necesidad de que la práctica educativa deba conjugar los dos planteamientos mencionados anteriormente, por un lado, las necesidades de formación que tiene la sociedad de sus nuevas generaciones y por el otro lado la mejor atención posible a las diferencias individuales de los niños/as.

CONTROVERSIAS EN LA FUNCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD ACTUAL

Este dilema o controversia no es nuevo, ya que hacia finales del siglo XIX y principios del XX los movimientos denominados Escuela Nueva ya planteaban el cambio del enfoque tradicional de la educación, de marcado carácter enciclopedista, memorístico y muy alejado de las características e intereses de los niños/as, para centrarlo más en un enfoque dirigido su desarrollo personal, como un ser único y complejo. Un extenso análisis sobre este tema lo podemos encontrar en Palacios (1978), *La cuestión Escolar*, del que extraemos una aportación que supone un claro ejemplo de este enfoque:

“Para la nueva pedagogía, por el contrario, la infancia no es un estado efímero y de preparación, sino una edad de la vida que tiene su funcionalidad y su finalidad en sí misma y que está regida por leyes propias y sometida a necesidades particulares. La educación debe orientarse no al futuro, sino al presente, garantizando al niño la posibilidad de vivir su infancia y vivirla felizmente. La escuela no debe ser una preparación para la vida, sino la vida misma de los niños” (p. 30).

Profundizando en esta perspectiva, y partiendo del hecho incontestable de que cada individuo o alumno/a es diferente de los demás, y que si la práctica educativa no atiende a esas diferencias no estaría cumpliendo de forma adecuada con sus funciones básicas. En la literatura específica se ha acuñado todo un marco teórico de conocimiento en torno a lo que en términos educativos se conoce como atención a la diversidad.

La diversidad se puede manifestar desde múltiples facetas en el entorno escolar. Las diferencias las podemos encontrar a nivel genético, de ritmo madurativo, de desarrollo físico, de personalidad, de motivación hacia la educación, de situación social, etc. Desde este planteamiento, se supone que las necesidades de formación de cada individuo deberán ser tenidas en cuenta en la práctica, máxime si

pretendemos que el proceso educativo se ajuste a sus características individuales. En este sentido, entendemos que se debe focalizar la atención a la diversidad para respetar de la mejor forma posible los intereses de formación diferenciados de los alumnos/as y, sobre todo, para adaptar la práctica educativa a la pluralidad de necesidades y aptitudes objetivas diferentes que se pueden dar dentro del colectivo de alumnos/as en las aulas.

Aclarar que la atención a la diversidad se debe implementar en la totalidad de las situaciones que se pueden dar en la práctica, ya sea para atender a los alumnos/as que manifiestan dificultades para seguir el ritmo ordinario de la clase o que presentan dificultades de aprendizaje, como para aquellos/as que, por tener altas capacidades intelectuales, necesitan medidas para enriquecer sus estímulos educativos, ya sea en base a incrementar la complejidad y desarrollo de los contenidos, o con medidas de promoción a cursos superiores, entre otras.

Sistema Educativo Español y tratamiento de la Diversidad en la escolarización obligatoria.

Desde la aprobación de la Ley General de Educación, en el año 1970, hasta la actualidad se han llevado a cabo los cambios más importantes y sustantivos de la historia del sistema educativo español, hasta llegar hasta su actual configuración. Antes de esa fecha, apenas si se habían producido cambios desde la Ley de Instrucción Pública de 1857, también denominada Ley Moyano, nombre del ministro que la impulsó.

A continuación, basándonos en Escamilla y Lagares (2006), y para comprender y significar los cambios más importantes que se han producido en la educación obligatoria en este período, incluimos una tabla guía de como se ha ido estructurando el calendario de la educación de la población española en las últimas leyes educativas, apareciendo resaltado en **negrita** la escolarización obligatoria (tabla 1).

CONTROVERSIAS EN LA FUNCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD ACTUAL

Tabla 1 Calendario de antecedentes históricos de la educación

ANTECEDENTES HISTÓRICOS

CALENDARIO DE LA EDUCACIÓN																		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Ley 1857 Moyano							PRIMARIA (6-9 años)											
Ley Moyano 1953/4	SIN ESCOLARIZAR						PRIMARIA (4 cursos) (prueba de INGRESO?)				Bachiller ELEMENTAL (4 cursos)				Bachiller SUPERIOR (2 cursos)		PREU	
Ley 1970 L.G.E.	Párvulos				Educación GENERAL BÁSICA (8 cursos)								Bachillerato Unificado Polivalente (3 cursos)			COU / 1 curso		
Ley 1990 LOGSE	Educación INFANTIL (6 cursos 3+3)						Educación PRIMARIA 6-12 años (3 ciclos = 3 ciclos de 2+2+2)				Educación Secundaria Obligatoria 12-16 años (2 ciclos = ciclo 2+1+1)				Bachiller (2 cursos)			
Ley 2002 LOCE	Educación PREESCOLAR 0-3 años (3 cursos, carácter educativo asistencia) Educación INFANTIL 3-6 años (3 cursos gratuito)						Educación PRIMARIA 6-12 años (3 ciclos = 2+2+2)				Educación Secundaria Obligatoria 12-16 años (4 cursos)				Bachiller (2 cursos)			
Ley 2006 LOE	Educación INFANTIL 0-6 años (2 ciclos 3+3 gratuito)						Educación PRIMARIA 6-12 años (3 ciclos = 2+2+2)				Educación Secundaria Obligatoria 12-16 años (4 cursos)				Bachiller (2 cursos)			
Ley 08/2013 LOMCE	Educación INFANTIL 0-6 años (2 ciclos 3+3 gratuito)						Educación PRIMARIA 6-12 (6 cursos)				Educación Secundaria Obligatoria 12-16 años (2 ciclos = 3+1)				Bachiller (2 cursos)			

Fuente: elaboración propia a partir de Escamilla y Lagares (2006)

Igualmente, señalamos las pruebas de evaluación externa promovidas por el Ministerio de Educación en el transcurso del mismo período, diferenciando con barras de mayor grosor las que tienen efecto académico para los alumnos/as, y menos gruesas y con leyenda aquellas que tienen un carácter más diagnóstico y de control del sistema educativo, y que no tienen efectos académicos para los alumnos/as.

Sobre las pruebas de evaluación externa que tienen efectos académicos realizaremos una primera aclaración fundamental. En la

tabla 1 podemos encontrar que las pruebas de evaluación externas aparecen en dos momentos históricos distintos y que, a su vez, se corresponden con contextos educativos diferentes.

En el primer momento, el principal problema del contexto educativo de la Ley Moyano era la falta de centros educativos oficiales en muchas ciudades y pequeñas poblaciones, y que en el caso de existir no podían acoger a toda la población en edad de escolarización. La falta de centros educativos oficiales obligaba a que muchos niños y niñas estudiaran en centros no oficiales, normalmente ni reglados ni homologados, o en el propio seno de la familia, en la también llamada enseñanza “libre”. Debido a estas circunstancias, las pruebas tenían un sentido más fiscalizador del nivel educativo adquirido por los alumnos/as, y su función principal era la de examinar y homologar el nivel mínimo para la obtención de la titulación oficial.

En la actualidad, la oferta de plazas escolares para toda la población en edad de escolarización obligatoria está garantizada por el derecho constitucional a la educación en centros sostenidos con financiación pública, ya sea en centros de titularidad pública o en centros de titularidad privada pero concertados. Además, todos los centros que imparten enseñanzas regladas, públicos y privados, están homologados e inspeccionados por parte de las administraciones educativas correspondientes, por lo que la razón de ser de las pruebas finales de etapa no puede ser la misma que en las leyes anteriores. Esta circunstancia la volveremos a comentar en el apartado de conclusiones, ya que a nuestro modo de entender es una de las razones principales de discusión y de disfunciones de la LOMCE.

Con la Ley General de Educación de 1970, también denominada Ley Villar Palasí, aprobada en las postrimerías de la Dictadura Franquista, la modificación más importante que se establece es la ampliación del período de escolarización obligatoria de 4 a 8 años, en la Enseñanza General Básica – EGB, en un intento de acercamiento de

CONTROVERSIAS EN LA FUNCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD ACTUAL

sistema educativo español a las características que tienen el resto de países de nuestro entorno próximo. En esta Ley apenas se introducen aspectos que hagan referencia a la atención a la diversidad, aunque con la aportación de los cada vez más consolidados Movimientos de Renovación Pedagógica y la propuesta de Programas Renovados, sí se realizaron aportaciones para su aplicación práctica en el aula.

Con la LOGSE de 1990, promulgada con posterioridad a la LODE de 1985, fue la primera ley educativa en la etapa de la democracia española que modificó directamente la organización del sistema educativo, afectando a la estructura de las etapas educativas, a su configuración y a su oferta educativa. Con la LOGSE la escolarización obligatoria aumentó en 2 años más, pasando a ser de 10 cursos académicos divididos en dos etapas educativas Educación Primaria (EP de 6-12 años) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO de 12-16 años), denominada como la “etapa estrella” por el Ministro José M. Maravall, impulsor de la misma, y su sucesor Javier Solana, que la implementó.

Este es uno de los factores más importante aportados por la LOGSE, cambiar la estructura del sistema educativo para consolidar una nueva etapa de escolarización obligatoria, la ESO, que se contemplaba como un puente entre la Educación Primaria y el Bachillerato.

Así mismo, es en esta ley en la que se contempla por primera vez una propuesta completa y coherente sobre la atención a las diferencias interindividuales de los alumnos/as, con una serie de medidas o mecanismos concretos de actuación y su protocolo de aplicación. Aparecen los departamentos de orientación, encargados de su aplicación práctica, y las figuras de profesores orientadores, pedagogos terapeutas, logopedas y profesorado de apoyo, que deberán encargarse de la puesta en marcha de estas medidas de atención a la diversidad.

En el terreno de su aplicación práctica, la LOGSE fue muy contestada por los partidos políticos de la oposición y por colectivos vinculados con el mundo educativo, sobre todo por una mala información. Su fracaso, en parte, se debió a que esta ley se discutió y elaboró en un período de estabilidad política, con mayoría absoluta del gobierno socialista de Felipe González, y de bonanza económica, y con una alta previsión de medios materiales y humanos para su desarrollo. En contraposición, su puesta en práctica coincidió con una fase totalmente opuesta de dificultad económica, motivada a nivel internacional por la crisis económica y financiera de principios de los noventa, y por las fuertes inversiones públicas del gobierno español en la Expo de Sevilla y las Olimpiadas en Barcelona que, entre otras razones, generaron un gran incremento de la deuda pública.

Estos acontecimientos hicieron que, en la práctica muchos de los mecanismos previstos en la ley no se pudieron aplicar tal y como estaban concebidos, sobre todo por falta de medios materiales y de recursos humanos. Uno de los problemas principales fue la imposibilidad de información y formación adecuada del profesorado que tendría que asumir esta nueva etapa educativa. El profesorado de la ESO debería de haber recibido una formación específica para trabajar en una etapa nueva, con finalidades y objetivos diferentes, ya que no podrían ser solo los maestros de la anterior EGB, de escolarización obligatoria y metodología más globalizadora, ni solo los profesores que impartían el BUP, etapa de escolarización no obligatoria y más diversificada, sino una combinación de ambos cuerpos docentes. Este hecho, crucial a nuestro entender, determinó una aplicación insuficiente de estos recursos y generó una inercia de funcionamiento en las administraciones y centros educativos que se mantiene hasta la actualidad, a pesar de las deficiencias y de no ser la forma más adecuada de abordar las necesidades de los centros educativos.

CONTROVERSIAS EN LA FUNCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD ACTUAL

Esta modificación en la estructura y organización del sistema educativo se va a mantener hasta la actualidad, con pequeños cambios en función de la ideología política y educativa del partido político que gobierne, tanto a nivel de gobierno central como en las distintas comunidades autónomas, ya que tienen plenas competencias en materia de educación.

En la siguiente imagen (tabla 2) podemos ver un resumen organizativo de los principales mecanismos de atención a la diversidad propuestos por la LOGSE.

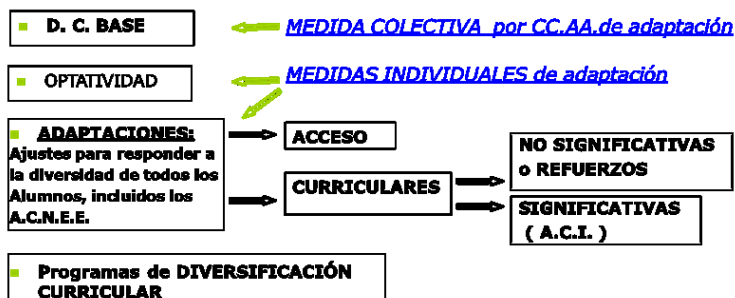
Tabla 2. Concepto de Atención a la Diversidad en la LOGSE

Atención a la Diversidad “LOGSE” : concepto

Contenidos curriculares “ADAPTADOS” a las motivaciones, intereses y características individuales de los alumnos

FINALIDAD:

- Dar un paso más en la **Individualización** de los procesos de E/A.
- Lograr la mayor participación posible de los A.C.N.E.E. (Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales) en el currículum ordinario.
- Conseguir que los A.C.N.E.E. alcancen los objetivos de etapa a través de un currículum adaptado a sus características y necesidades específicas



Fuente: elaboración propia

Tal como podemos observar en este cuadro resumen (tabla 2), si bien el concepto de atención a la diversidad hace referencia al principio de individualización de la enseñanza, y a la adaptación de la propuesta educativa en función de los intereses y motivaciones de todos los

alumnos/as, la mayoría de las acciones que se proponen van encaminadas en dos sentidos: el primero, hacia la elección de la oferta de asignaturas optativas en el curriculum formativo por parte de los alumnos/as, y el segundo, hacia la atención de los alumnos/as con dificultades de aprendizaje. Esta última medida se plantea con el objetivo de paliar los datos negativos en cuanto al abandono temprano y fracaso escolar en el anterior período legislativo de la LGE.

Entre las medidas propuestas, las acciones más extraordinarias y potenciales para su cometido son las adaptaciones curriculares y la diversificación curricular. Esta última se plantea como un curriculum diferente para los alumnos/as que presentan mayores dificultades para seguir la marcha ordinaria del aula. A través de esta medida, que se aplicaba en 3º y 4º curso de la ESO, los alumnos/as podían alcanzar el título de la ESO por una vía diferente, pero más adaptada a sus características.

Para complementar la exposición de los mecanismos de atención a la diversidad que actualmente están en vigor tendremos que acudir a la actual ley educativa, Ley 86/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa la LOMCE. Esta ley se formula estando de ministro de educación José Ignacio Wert, y se elabora y promulga sin la derogación total de la anterior, por lo que se mantiene en gran medida el articulado y las medidas de atención educativa contempladas en la LOE (2006), y proponiendo modificaciones en los artículos y términos que determina.

A modo de resumen, y siguiendo a Tiana (2012), podemos observar en su opinión las coincidencias y diferencias entre ambos preámbulos (tabla 3):

CONTROVERSIAS EN LA FUNCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD ACTUAL

Tabla 3. Comparativa LOE-LOMCE

COMPARACIÓN LOE - LOMCE	
Opinión general sobre los PREÁMBULOS	
(Extraído de Alejandro Tiana: "Los motivos de las leyes", <i>Escuela</i>, nº 3967, 11-10-12)	
<u>Coincidencias:</u>	
<ul style="list-style-type: none"> - La voluntad manifiesta de mejorar la calidad de la educación y de buscar la convergencia con los países más avanzados especialmente los pertenecientes a la Unión Europea. - Aluden como medios más idóneos para consecución de estos objetivos a la autonomía de los centros, la evaluación externa y la rendición de cuentas, aunque las medidas concretas que proponen en algunos casos son opuestas. 	
DIFERENCIAS	
<ul style="list-style-type: none"> - LOE: Atención a la diversidad para conseguir el éxito escolar de todos y de conciliar la calidad de la educación con la equidad de su reparto. 	<ul style="list-style-type: none"> - LOMCE: Afirma que la naturaleza del talento difiere de un estudiante a otro, por lo que es misión del Sistema Educativo reconocer dichos talentos y potenciarlos.
<ul style="list-style-type: none"> - LOE: Propone Sistema Educativo flexible que facilite un aprendizaje a lo largo de la vida basado en el principio de una educación común con atención a la diversidad y con conexiones entre los distintos tipos de enseñanzas y formaciones. Modelo de tronco único, con una diversidad de vías internas de valor equivalente y caminos de ida y vuelta entre la formación y la vida activa. 	<ul style="list-style-type: none"> - LOMCE: Estructura educativa en abanico con opciones progresivamente divergentes hacia las que se canaliza al alumnado en función de su fortaleza y aspiraciones. Modelo ramificado que separa a los alumnos mediante un sistema de pruebas externas en vías cada vez más diferenciadas y difícilmente reversibles.
<ul style="list-style-type: none"> - LOE: Función social de la educación. Subraya los <u>principios de equidad, inclusión, cohesión social y ejercicio de la ciudadanía democrática.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> - LOMCE: <u>Enfatiza la competitividad, la movilidad social, la integración y la empleabilidad, sin mencionar siquiera la equidad.</u>
SON CONCEPCIONES OPUESTAS DEL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN.	
<ul style="list-style-type: none"> - LOE: Preámbulo preciso y explícito. Responde a un sentido inclusivo de la educación. - LOMCE: Preámbulo general y elusivo. Responde a una concepción ideológica individualista y diferenciadora. 	

Fuente: elaboración propia, basado en Tiana (2012)

El hecho de que la LOE no se derogase y que la LOMCE se formulase modificando su articulado conlleva que presenten medidas un tanto contradictorias entre ambos textos, y que en lo que se puede considerar como exposición de motivos, el preámbulo, ya se dejan entrever, sobre todo en sus presupuestos de partida. Así, en cuanto a los tratamientos de la atención a la diversidad, se pueden observar las diferencias de partida con dos concepciones totalmente contradictorias. Mientras la LOE habla de los principios de equidad, inclusión y cohesión social, la LOMCE habla de talento, entendido como un rasgo

o característica vinculada a ciertos individuos, y que algunos alumnos/as lo tienen y otros no.

A este respecto, Robinson (2015) hace la siguiente apreciación, con la que no podemos estar más de acuerdo, “los seres humanos poseemos una gran variedad de talentos, intereses y temperamentos... y los psicólogos y otros especialistas en ciencias humanas intentan definir y clasificar” (p. 129).

Para analizar las medidas concretas que se proponen en la LOMCE con respecto a la atención a la diversidad vamos a desglosar los artículos que hacen referencia a las mismas. Las enseñanzas básicas se recogen en el artículo 4, y en él se hace referencia a que están integradas por la Educación Primaria-EP, que abarca desde los 6 a los 12 años, y la Educación Secundaria Obligatoria-ESO, que va de los 12 a los 16 años. Estas enseñanzas básicas configuran la educación obligatoria y gratuita, y para ellas se establece los siguientes principios, para la Educación Primaria:

Capítulo II, artículo 16. Principios generales.

“2. La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria.”

Artículo 19. Principios pedagógicos.

“1. En esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica

CONTROVERSIAS EN LA FUNCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD ACTUAL

de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades.”

Y en el caso de la Educación Secundaria Obligatoria:

Capítulo III, artículo 22. Principios generales.

“2. La finalidad de la educación secundaria obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.

4. La educación secundaria obligatoria se organizará de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Corresponde a las Administraciones educativas regular las medidas de atención a la diversidad, organizativas y curriculares, que permitan a los centros, en el ejercicio de su autonomía, una organización flexible de las enseñanzas.

5. Entre las medidas señaladas en el apartado anterior se contemplarán las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias optativas, programas de refuerzo y programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

7. Las medidas de atención a la diversidad que adopten los centros estarán orientadas a la consecución de los objetivos de la educación secundaria obligatoria por parte de todo su alumnado y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que les impida alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente.”

Como podemos observar, la LOMCE contempla en sus principios generales la atención a la diversidad como aspecto prioritario para las enseñanzas obligatorias, y, como se desprende de estos principios, en estas enseñanzas deben de primar las necesidades de educación/formación de los niños/as y adolescentes en el más amplio sentido del concepto. Igualmente, su función prioritaria debe de estar enfocada hacia su futura inserción social y laboral como individuos activos, capaces de ejercer sus derechos y deberes sociales.

Podemos ver a continuación, en el siguiente cuadro (tablas 4), el concepto de atención a la diversidad y los principales mecanismos de actuación en la práctica que se contemplan en la LOMCE y en su desarrollo legislativo:

CONTROVERSIAS EN LA FUNCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD ACTUAL

Tabla 4. Concepto de Atención a la Diversidad LOMCE

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Se concibe la atención educativa a la diversidad como el conjunto de medidas y acciones diseñadas con la finalidad de adecuar la respuesta educativa a las diferentes características, potencialidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones, intereses, situaciones sociales y culturales de todo el alumnado =>Contenidos curriculares "ADAPTADOS" características individuales de los alumnos/as

La atención a la diversidad se regirá por los principios de: normalización e inclusión; equidad, igualdad de oportunidades y no discriminación; flexibilidad e accesibilidad; Interculturalidad y promoción de la convivencia; autonomía de los centros docentes y participación de toda la comunidad educativa

En Educación PRIMARIA:

Las medidas de atención a la diversidad en la E. Primaria estarán orientadas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, y a la detección temprana de alumnos que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales por:

- Dificultades específicas de aprendizaje** (de más de un ciclo => un curso inferior)
- Altas capacidades Intelectuales** (anticipar/reducir su duración o enriquecer curriculum)
- Incorporación tardía al S. Educativo
- Por condiciones personales o de historia familiar (progresiva Inmersión Lingüística simultánea)

Entre estas medidas podrán contemplarse (LOE):

- apoyo en el grupo ordinario
- apoyo ocasional fuera del grupo ordinario
- los agrupamientos flexibles
- adaptaciones del currículo

Fuente: elaboración propia

Estas medidas de actuación se mantienen de forma más o menos similar en la ESO, pero añadiendo alguna medida concreta por la especificidad de la propia etapa, al ser etapa terminal de la educación obligatoria y al proponer el primer título del sistema educativo. En concreto, las medidas de atención a la diversidad en la ESO estarán orientadas a responder a las necesidades educativas concretas del

alumnado y a la consecución de las competencias básicas y los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria. No podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que les impida alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente.

Entre estas medidas que se añaden a las de la Educación Primaria podrán contemplarse: desdoblamiento de grupos, medidas de refuerzo, integración de materias en ámbitos, otros programas personalizados de apoyo educativo, y como novedad propuesta por la LOMCE, y en sustitución de los programas de diversificación curricular, se proponen los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento, en adelante PMAR.

Estos programas están regulados en el artículo 27 de la LOMCE, y constituyen su acción más determinante para atender a la diversidad en la ESO, y siguen una estructura similar a los programas de diversificación curricular que sustituyen, pero tienen notables diferencias. Pasamos a detallar su constitución (tabla 5).

**CONTROVERSIAS EN LA FUNCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LA
SOCIEDAD ACTUAL**

Tabla 5. Aspectos básicos PEMAR

**Programas de mejora del Aprendizaje y del
Rendimiento – “PMAR”**

<u>Finalidad:</u>	Que los alumnos y alumnas, mediante una metodología específica a través de una organización de contenidos, actividades prácticas y, en su caso, materias diferentes a las establecidas con carácter general, con la finalidad de que los alumnos/as puedan cursar 4º curso de la ESO por la vía ordinaria y obtengan el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.
<u>Alumnado</u>	Estos programas irán dirigidos preferentemente a aquellos alumnos/as que presenten dificultades relevantes de aprendizaje no imputables a falta de estudio y esfuerzo. Que hayan repetido al menos 1 curso en cualquier etapa, y que una vez cursado 1º de ESO no estén en condiciones de promocionar a 2º, -O que una vez cursado 2º no estén en condiciones de promocionar a 3º. -Los alumnos/as que habiendo cursado 3º no estén en condiciones de promocionar a 4º podrán incorporarse excepcionalmente a un programa para repetir 3º.
<u>Duración</u>	Con carácter general dos años , se desarrollarán a lo largo de los cursos 2º y 3º, - O sólo en 3º = programa de un año.

Fuente: elaboración propia

Las diferencias fundamentales las encontramos, en primer lugar, en los cursos de aplicación, ya que en la actualidad se están aplicando en 2º y 3º de la ESO, mientras que en los programas de diversificación se desarrollaban en 3º y 4º. La otra gran diferencia está en que, una vez finalizado, los alumnos/as deberán integrarse en 4º curso por la vía ordinaria, es decir, sin tener en cuenta el proceso seguido durante la duración del programa, mientras que en la diversificación curricular los alumnos/as podían obtener el título de la ESO si alcanzaban los objetivos generales de la etapa y las competencias básicas.

Recordamos que en la actual ley educativa LOMCE, una vez finalizado 4º de la ESO, y con todas las asignaturas aprobadas o con dos asignaturas pendientes y siempre y cuando no sean instrumentales, los alumnos/as deben superar la prueba de evaluación final de la ESO, siendo condición obligatoria superarla para poder obtener el título correspondiente. Esta prueba será propuesta por la administración educativa, y no por los centros, y una vez superada hará media ponderada con la media de las calificaciones obtenidas en las asignaturas de la etapa para la obtención del título de graduado en educación secundaria, que es el primer título de todo el sistema educativo español.

La implantación de esta medida generó una gran polémica a nivel político y educativo, y como consecuencia de la misma se aprobó una iniciativa parlamentaria de consenso por parte de los partidos políticos, con el objetivo de paralizar los efectos de las pruebas finales de etapa en lo relativo a la obtención de los títulos que otorgan, ESO y BAC, hasta que cristalice otra iniciativa a través del denominado pacto por la educación.

4. Conclusiones

En la parte final del capítulo hemos planteado el concepto y las medidas de atención a la diversidad que contempla la actual legislación educativa, conducentes a garantizar el derecho a la educación de todos los alumnos/as. Igualmente, hemos desarrollado las funciones y organización práctica que los legisladores atribuyen al sistema educativo. Y también hemos significado que no siempre tienen un encaje fácil y coherente en su aplicación práctica.

Esta difícil dialéctica que se establece en la defensa de ambas posiciones, choca con las rígidas estructuras legales y organizativas de los actuales sistemas educativos. La inercia de las prácticas educativas, que se deriva de esas estructuras, consigue que el enfoque hacia las

CONTROVERSIAS EN LA FUNCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD ACTUAL

necesidades de formación de los alumnos/as se quede en un segundo plano, decantándose prioritariamente por mantener la práctica educativa enfocada más hacia sus funciones sociales, en el mejor de los casos. Realizamos esta afirmación “en el mejor de los casos” porque, en innumerables ocasiones la imposibilidad de atender a la diversidad en el aula no se justifica en las necesidades de formación que se derivan de las necesidades sociales, si no de la rigidez a la hora de estructurar y abordar de forma homogénea el funcionamiento de los centros y la práctica educativa. Vamos a apuntar, a modo de ejemplo, alguna de las discrepancias que se dan entre la práctica escolar que chocan con la naturaleza de los niños/as en edad de escolarización obligatoria, y que con más recursos humanos y medios materiales y otra organización de las escuelas, se podrían minimizar:

Los alumnos son agrupados por edad y no por capacidades o necesidades educativas, dejando de lado la diversidad real del aula; las ratios profesor/alumno son elevadas, haciendo una misión casi imposible atender de forma individualizada las tareas de aprendizaje de los alumnos/as y sus necesarias adaptaciones; los contenidos están organizados de forma aislada e impartidos en sesiones de igual duración, sin adaptarlas a su forma de impartición más adecuada (a veces la parte más importante de los aprendizajes empiezan cuando suena el timbre...); las horas de clase son casi todas seguidas, sin apenas descansos suficientes y necesarios, en pro de un proceso de obsesiva optimización del tiempo en jornadas continuas, sin reparar en que entre una asignatura y otra los niños/as no tienen un interruptor de puesta a cero; la excesiva rigidez a la hora de abordar el desarrollo de las distintas asignaturas, convirtiéndose el libro de texto y sus contenidos en el objeto prioritario a preservar por parte del sistema, y por consiguiente, de los profesores, en detrimento de las necesidades educativas de los niños/as y adolescentes; y por último apuntar la falta de medios humanos y materiales para abordar la tarea compleja de atender la práctica de aula, con un profesorado saturado por el mismo

proceso organizativo que el de los propios alumnos, y que imposibilita en gran medida las posibles soluciones a los problemas.

Las medidas de atención a la diversidad necesitan de profesorado con formación específica para su aplicación, y de la ayuda de otros profesores especialistas para los casos más específicos que así lo requieran. Pero estas dificultades de la práctica no son la contradicción más importante de la LOMCE, ya que todo el planteamiento teórico de atención a la diversidad pierde su fundamentación por la implementación de las pruebas finales de evaluación de etapa, comúnmente denominadas reválidas.

Las pruebas finales de etapa, al ser pruebas comunes a todo el estado y estar diseñadas por el gobierno central, tal y como se recoge en la LOMCE, invalidan la mayoría de las medidas de atención a la diversidad en la práctica, tal y como veremos a continuación.

Con respecto a los alumnos, todas las materias tienen definidos sus principales elementos, entre ellos los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje, en los Reales Decretos que establecen el curriculum básico, que son prescriptivos para todas las comunidades autónomas y centros, ya que determinan el aprendizaje esperado para cada asignatura. Igualmente, cada comunidad autónoma tiene competencias plenas en educación, pero al elaborar la prueba final el gobierno central, parte de esa autonomía se ve conculcada, so riesgo de perjudicar a los alumnos en esa evaluación final, resultando una forma de control. En todas las medidas de atención a la diversidad ocurre algo parecido, sobre todo en la ESO con la aplicación de los PEMAR, porque una vez adaptados al programa, los alumnos que lo superen deben realizar 4º curso de forma ordinaria, y al finalizar el mismo presentarse a la prueba final para la obtención del título, quedando sin efecto las medidas aplicadas. Por este motivo, y por acuerdo parlamentario, las pruebas finales a efectos de titulación actualmente se encuentran paralizadas.

CONTROVERSIAS EN LA FUNCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD ACTUAL

Como resumen final, una vez realizadas estas apreciaciones sobre las dificultades estructurales y organizativas que tienen los profesores para una práctica educativa ajustada a las necesidades de los alumnos/as, y el efecto perverso que pueden suponer las pruebas finales de etapa, podemos entender que, a veces, la práctica educativa se centre, principalmente, en la impartición de un libro de texto que hay que desarrollar de forma completa y a lo largo del curso, y que en la mayoría de las ocasiones cobra mayor importancia que las necesidades de formación de los propios alumnos/as y sus ritmos de aprendizaje, convirtiéndose en un “correr hacia ninguna parte”, en la que a menudo los alumnos/as se convierten en meros instrumentos al servicio del sistema.

Bibliografía

- Escamilla, A. y Lagares A.R. (2006). La LOE: perspectiva pedagógica e histórica. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1996). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Editorial Morata.
- Palacios, J. (1978). La cuestión Escolar. Barcelona: Editorial Laia.
- Robinson, K. y Aronica L. (2015). Escuelas creativas. Barcelona: Editorial Grijalbo.
- Tiana Ferrer, A. (2012). Los motivos de las leyes. Revista Escuela nº 3967 (p. 3). Recuperado de <http://www.colectivolorenzoluzuriaga.com/PDF/Octubre%202012.pdf>.
- Triglia, A., Regader, B. y García-Aller, J. (2018). ¿Qué es la inteligencia? Del CI a las inteligencias múltiples. Barcelona: Editorial EMSE EDAPP, S. L.
- LOGSE - Ley Orgánica General del Sistema Educativo. BOE núm.238, (03/10/1990)

Celso Carlos Carrera López & Antonia Pérez-García

LOE – Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106, (04/05/2006)

LOMCE - Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE núm. 295 (10/12/2013)

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bac

XI. EDUCACIÓN EN TURISMO: EVOLUCIÓN Y TENDENCIAS EN LAS ÁREAS DE INVESTIGACIÓN Y CONOCIMIENTO ABORDADOS EN TESIS, TRABAJOS FIN DE MÁSTER Y TRABAJOS FIN DE GRADO. EL CASO DE LA UNIVERSIDADE DA CORUÑA (UDC)

**Antonia Pérez-García
Iria Caamaño Franco
Lito García-Abad**

1. Introducción

El desarrollo del turismo está vinculado a la enseñanza y a la investigación, ya que a través del flujo del conocimiento esta disciplina se ha ido consolidando en el ámbito aplicativo (Rejowski, 1995; Jafari, 2005). No obstante, hay que resaltar que la formación en turismo a nivel universitario ha venido sufriendo una carencia de apoyo en investigaciones turísticas, tal y como destacan Vera e Ivars-Baidal (2001) al afirmar que, a pesar de que España es un país líder en este sector, sufre una postergación por parte de las universidades que parece estar en un proceso de lenta solución. Años más tarde, Vargas Sánchez (2011) indica que en el caso de España se estaba experimentando un importante incremento en producción científica en turismo, aunque está por debajo de EE. UU, Inglaterra y la emergente China.

A pesar de esta positiva evolución, aunque paulatina, hay que resaltar como hecho negativo que se carezca de área propia de conocimiento en el catálogo del sistema universitario y científico español. En 2018 RENDITUR (Red Interuniversitaria de Postgrados)

solicitó por tercera vez al gobierno de España la creación del área de conocimiento en Turismo (Hosteltur, 2018) y fue nuevamente rechazada.

Partiendo de este panorama actual en el contexto universitario español, en lo que se refiere a conocimiento e investigación en la disciplina turística, suscitó el interés por explorar la situación en la UDC, siendo ésta la primera en ofrecer los estudios de Turismo en la Comunidad Autónoma gallega. El objetivo del presente capítulo es determinar las áreas de investigación y conocimiento en el ámbito turístico en la provincia de A Coruña, durante la etapa final de grado y etapas de postgrados, en concreto máster y doctorado. Ello nos ha permitido observar la evolución en las temáticas y líneas de investigación y conocimiento que más han preocupado y preocupan desde las últimas etapas educativas en la enseñanza de esta disciplina.

Se diseña una investigación exploratoria-descriptiva sobre la producción en investigación y conocimiento en el sector turístico a través del análisis de contenido de las bases de datos de los Trabajos Fin de Grado (TFG) presentados desde la implantación del grado en el curso 2009/2010. Partiendo de este curso académico de referencia se recogieron Trabajos Fin de Máster (TFM), concretamente, del Máster en Planificación y Gestión de Destinos y Productos turísticos y las Tesis Doctorales defendidas en la UDC en esta misma área. El manejo de estas bases oficiales de archivos de la UDC, nos ha posibilitado la clasificación y catalogación por áreas y temas relacionados con el turismo, al tiempo que nos proporciona una trayectoria evolutiva hasta la actualidad. Su análisis final nos permite la observación de correlación que pueda existir entre investigación y conocimiento en el ámbito educativo y su respuesta a la realidad social emergente.

EDUCACIÓN EN TURISMO: EVOLUCIÓN Y TENDENCIAS EN LAS ÁREAS DE INVESTIGACIÓN Y CONOCIMIENTO ABORDADOS EN TESIS, TRABAJOS FIN DE MÁSTER Y TRABAJOS FIN DE GRADO. EL CASO DE LA UNIVERSIDADE DA CORUÑA (UDC)

2. Marco Teórico

El turismo representa uno de los motores críticos de la economía española. En 2018 su aportación a la economía nacional se situaba por encima del 14,5 % del PIB según el INE, aunque reflejaba ya un crecimiento interanual por debajo del conjunto de la actividad económica. España ratifica así su posición como una de las principales potencias mundiales en el sector turístico, con unas previsiones de turistas extranjeros para 2019 en torno a los 86 millones, un 2,5 % más en términos anuales (Mesa del Turismo, 2019¹).

Tal peso de un sector económico, sin embargo, no se traduce en un mayor esfuerzo investigador en uno de los principales polos investigadores de un país, como es su Universidad. Y si nos atenemos al turismo aplicado como área de conocimiento aún se aprecia una menor intensidad científica que en el caso de analizar la producción realizada en torno a los conceptos turísticos o el turismo desde una aproximación teórica (Reverté, 2017). De hecho, la presencia de los estudios científicos de un ámbito de conocimiento a través de las publicaciones conlleva no solo el liderazgo en la conformación de los espacios de debate universitarios y la referencia en los planes docentes, sino que también revelan la presencia de un sector económico relevante en el conjunto de la economía de una determinada región o país. Tal es así que España y Brasil ocupan una posición de liderazgo entre las publicaciones latinoamericanas (Picazo, Moreno y León, 2012).

¹ Mesa del Turismo (2019). *Evolución del turismo en España en 2018*. Recuperado de <https://mesadelturismo.org/wp-content/uploads/2019/01/ANALISIS-DE-LA-COYUNTURA-TUR%C3%8DSTICA-EN-ESPA%C3%91A-DURANTE-EL-A%C3%91O-2018.pdf>

Si la aportación económica del turismo es innegable (Picazo y Moreno, 2013), las publicaciones científicas realizadas son una clara demostración, pues, del ímpetu académico de determinados sectores económicos. En el caso del turismo observamos, sin embargo, que no hay una gran presencia de las investigaciones de calidad, al menos desde un punto de vista de investigación académica. En el caso de Latinoamérica, estudios como el de Picazo y Moreno, que a su vez recogen trabajos previos, dejan patente que en “el caso de Latinoamérica, el análisis y en especial la difusión de los estudios realizados en estas regiones ha sido prácticamente inexistente” (p. 830), concluyendo que

“considerando el papel que Iberoamérica ostenta y está llamado a desempeñar en el panorama turístico internacional, es fundamental contar con un mayor interés institucional por el turismo, con una mejor cooperación entre la aún reducida comunidad científica en turismo, y la conformación de una mayor tradición científica y de un conjunto determinado de valores, creencias y estructuras flexibles en investigación turística en los países de Iberoamérica” (p. 850).

El informe sobre la universidad española del curso 2016/2017, publicado por las universidades en 2018 (Hernández y Pérez, 2018), reflejaba que el gasto en I+D está retrocediendo en España a diferencia de lo que sucede en otros países. Incluso Italia, que en 2008 estaba por detrás en gasto en investigación medido en porcentaje del PIB, en 2016 ya duplicaba nuestro volumen de inversión. Por supuesto, nada comparable con países como Francia, Corea, USA, Alemania, Países Bajos o Reino Unido (p. 74). De hecho, la variación del esfuerzo realizado en España en investigación en ese periodo reflejaba una tasa negativa de casi un 10 %, la única en rojo de todos los países comparados.

EDUCACIÓN EN TURISMO: EVOLUCIÓN Y TENDENCIAS EN LAS ÁREAS DE INVESTIGACIÓN Y CONOCIMIENTO ABORDADOS EN TESIS, TRABAJOS FIN DE MÁSTER Y TRABAJOS FIN DE GRADO. EL CASO DE LA UNIVERSIDADE DA CORUÑA (UDC)

Sin embargo, la enseñanza superior se sitúa por detrás de la Administración Pública en este capítulo inversor, pero por delante de las empresas (gasto total en relación con el PIB), con datos del INE de 2018 (Hernández y Pérez, 2018, p.76). Esta dinámica queda expresamente recogida en el citado informe de la CRUE donde se manifiesta que España mantiene su posición undécima en el mundo en producción científica tras haber perdido la novena posición de 2006.

Si bien la investigación en el área del turismo se concentra fundamentalmente en la universidad (Esteban, 2000), aún está muy lejos de equipararse a la importancia del turismo en la actividad productiva de España (Hernández, Campón y Folgado, 2011).

Si analizamos la producción científica, dentro de las publicaciones originadas dentro de la Universidad, la que representa el culmen en el modelo formativo es la tesis doctoral, a las que hay que sumar las publicaciones científicas en revistas y libros y la creación de grupos de investigación:

“Los indicadores bibliométricos son datos estadísticos basados en el análisis de las publicaciones científicas, que son útiles para informar de las capacidades científicas y tecnológicas de las instituciones, las regiones y los países. Entre los indicadores más utilizados se pueden señalar: el número de publicaciones (cuantifica el volumen de la producción científica); el número de citas recibidas por las mismas (mide el uso de los resultados por parte de la comunidad científica); el factor de impacto de la revista de publicación (mide la visibilidad de la misma y se extiende a los artículos publicados en ella); y la tasa de colaboración internacional (apertura y participación en redes de colaboración)” (Fundación COTEC, 2001: 29).

Esteban (2001) analizaba a comienzos de siglo la evolución de las tesis doctorales sobre Turismo en la Universidad española durante los últimos cincuenta años identificando en ese periodo 141 tesis, concentrándose especialmente en las dos últimas décadas del siglo pasado y especialmente en los años 90, donde el número de tesis anuales ya se contabiliza con dos dígitos. Las áreas de conocimiento donde se incardinan fueron Economía y Geografía (p. 163). En el caso de Francia, potencia internacional en el sector al igual que España (Ortega y Rodríguez, 2004), en el periodo 1990-2002 (ya en años donde la producción de tesis doctorales en España se había incrementado ostensiblemente), aun así, la producción francesa fue, en media, un 30 por ciento superior a la española (p. 13). Sin embargo, en términos relativos, es decir, atendiendo al número total de tesis de cada país, la ratio española es de 0,196 % frente al 0,067 % francés. El país vecino publicó más de tres veces el número de tesis doctorales españoles en ese periodo.

Por otra parte, la concentración de la producción de tesis doctorales en turismo en tres universidades españolas fue del 34,8 % del total frente al 28,7 % francés, mientras que España las concentra en sus facultades de Económicas y Empresas (45,8 % del total) mientras que, en Francia, en cambio, lo hacen en las de Geografía (54,8 %) y Económicas solo reúne el 18,5 %.

Si atendemos a la evolución histórica de la producción investigadora, el salto en la producción científica en su conjunto se produce a finales de la primera década de 2000 (Hernández, Campón y Folgado, 2011), predominando la publicación en grupo, quizá en parangón con la falta de consolidación de equipos de investigación. Estos autores detectan también una cierta proliferación de investigaciones fuera del arco mediterráneo con especial presencia de Oviedo y Cantabria.

EDUCACIÓN EN TURISMO: EVOLUCIÓN Y TENDENCIAS EN LAS ÁREAS DE INVESTIGACIÓN Y CONOCIMIENTO ABORDADOS EN TESIS, TRABAJOS FIN DE MÁSTER Y TRABAJOS FIN DE GRADO. EL CASO DE LA UNIVERSIDADE DA CORUÑA (UDC)

Para Albacete y Fuentes (2010) la investigación centrada en publicaciones se ha dirigido a las revistas más relevantes en el área internacional, con un crecimiento continuo desde 2000. Si nos atenemos a las contribuciones en lengua inglesa existe un crecimiento continuo en el cambio de siglo, con excepción de 2008.

En el periodo 2006-2011, España era “el país iberoamericano líder en cuanto a la producción científica en turismo en revistas internacionales de habla inglesa y segunda potencia en el total de las revistas analizadas” (Moreno y Picazo, 2012). La producción española era el 65% de la producción iberoamericana en revistas internacionales de habla inglesa.

En 2018 López, Granados y López revisaron la base de datos de Scopus durante una decena de años para comprobar que la presencia de estudios turísticos tenía especial relieve en las revistas del área de Geografía a pesar de la aparición de la revista española Cuadernos de Turismo, especializada en este campo de conocimiento. En total, 46 autores con al menos 6 trabajos publicados en JCR, centrándose la publicación científica en centros universitarios del Mediterráneo, Andalucía y Madrid. Ninguno de los casi 50 autores referenciados en el ranking de producción científica era de una universidad gallega (López, Granados y López, 2018, pp. 351-353; López, Granados y López, 2017, pp. 8-11).

Si nos atenemos a las universidades españolas, la UDC se situaba en el citado informe de CRUE en el puesto 34 de producción entre las universidades españolas, frente al puesto 10 de Santiago y 20 de Vigo (pp. 85-87).

En los indicadores sintéticos de las universidades españolas, elaborado por el IVIE en 2018, por su parte, la UDC aparece en los

rankings global con un índice 7 (Santiago, 5 y Vigo, 6), Docencia en 5 (el mismo que Santiago y Vigo) e Investigación 8 (Santiago, 5 y Vigo, 7).

Por otra parte, el análisis de Albacete y Fuentes (2010) recogía solo seis publicaciones en revistas de habla inglesa realizadas por universidades gallegas, tres para cada una de las dos siguientes: Santiago y Vigo, no apareciendo referenciada la UDC (pp. 20-21).

Parece claro, pues, que los indicadores estadísticos y de calidad sitúan a la investigación en la UDC por detrás de las otras universidades públicas gallegas, este hecho se refleja también en las publicaciones sobre turismo a pesar de contar con la revista Rotur, publicación sobre ocio y Turismo, que cuenta hasta la fecha con 13 números publicados.

Al atender a los trabajos realizados en la UDC entre estudiantes de grado y de máster, nos situamos en una metainvestigación del sector turístico (Corral, 2014, p. 12), que pretende acercarse a la investigación en turismo producida en un centro universitario concreto sito en la periferia española y fuera del ámbito de investigación más frecuente entre los estudios realizados al respecto. Corral (2014) se acercó al estudio bibliográfico del turismo atendiendo a revistas especializadas en esa área de conocimiento, así como a las ajenas al turismo, congresos e incluso grupos de investigación existentes. Este trabajo se centrará en un ámbito puramente docente como indicador del interés que despierta uno de los sectores más importantes de la economía entre el estudiantado universitario y como reflejo del interés investigador de quienes realizan la labor docente en estas primeras etapas de la carrera investigadora universitaria atendiendo a un caso concreto de las tres universidades públicas existentes en Galicia. Y, en concreto, dentro del conjunto de la producción científica e investigadora, y dado que el peso de lo que esta representa en cada Comunidad Autónoma sobre el PIB

EDUCACIÓN EN TURISMO: EVOLUCIÓN Y TENDENCIAS EN LAS ÁREAS DE INVESTIGACIÓN Y CONOCIMIENTO ABORDADOS EN TESIS, TRABAJOS FIN DE MÁSTER Y TRABAJOS FIN DE GRADO. EL CASO DE LA UNIVERSIDADE DA CORUÑA (UDC)

regional es muy diverso, y en Galicia presenta tasas positivas frente a otras comunidades (gráfico 1).

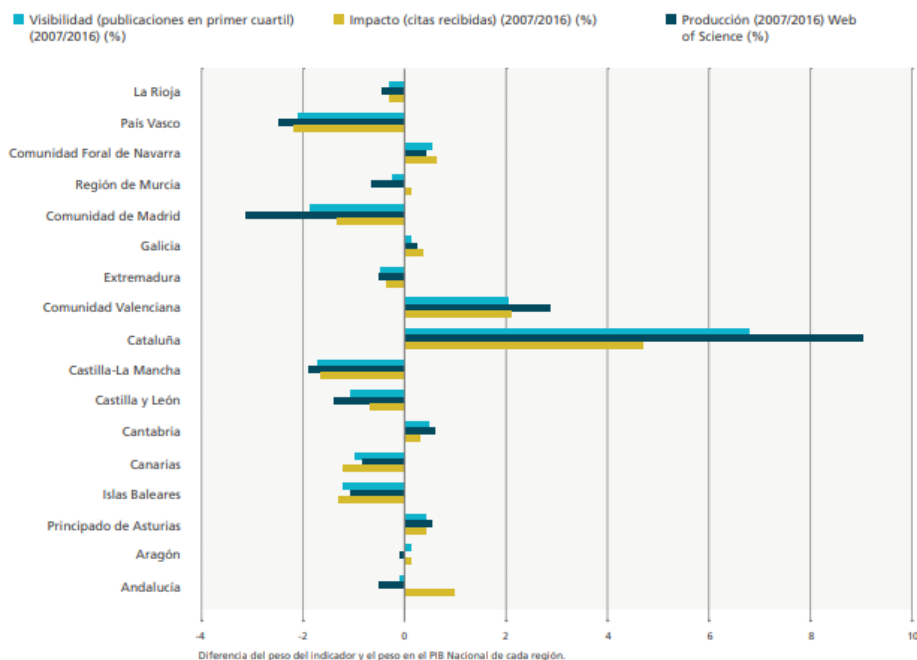


Gráfico 1. Sector enseñanza superior. Diferencia del peso (%) de la producción científica, citas y publicaciones en 1er cuartil, respecto al peso en el PIB de cada comunidad autónoma. Período 2007/2016 y Año 2016. Fuente: IUNE. Alianza 4U. 2018 e INE 2018. En CRUE, 2018

3. Metodología

Se clasifican los documentos seleccionados: documentos oficiales referidos a la producción de conocimiento e investigación en el ámbito académico dentro de la UDC, en concreto los TFGs presentados y/o no

defendidos en Grado en Turismo, TFM's presentados y/o defendidos en el Máster de Planificación y Gestión de Destinos y Productos Turísticos² y la Tesis Doctorales presentadas y defendidas relacionadas con el sector turístico (tabla 1). Aclaremos que tanto el TFG como el TFM forman parte del currículum académico del plan de estudios del grado y del máster (dentro de las enseñanzas pertenecientes al Espacio Europeo de Educación Superior), siendo materia de obligada elaboración y presentación para la obtención del título. Por el contrario, la Tesis Doctoral es una investigación opcional para aquellos que desean seguir sus estudios y alcanzar un mayor nivel académico, en ella el alumnado adquiere mayores competencias y habilidades para la investigación científica. Para su revisión se acude a las bases oficiales y públicas sobre los documentos seleccionados de los cuales se realiza la exploración a través del título descriptivo del trabajo o investigación.

Para alcanzar los objetivos del estudio se establecieron las siguientes preguntas de investigación:

P01: ¿Qué áreas de investigación y conocimiento en turismo son las más trabajadas en este tipo de documento?

P02: ¿Qué evolución ha habido en la elección de los temas en este tipo de trabajo?

² En la UDC el primer máster especializado en materia turística, y por tanto, el que se ha tomado como referencia, ha sido el Máster Universitario en Dirección y Planificación del Turismo cuyo primer curso académico fue en el 2006/2007. Inicialmente este máster contaba con 120 créditos. En el curso 2011/2012 el plan de estudios se renueva y pasa a ser de 60 créditos y su nombre Máster Universitario en Planificación y Gestión de Destinos y Nuevos Productos Turísticos.

En el curso 2016/2017, de nuevo, se decide adaptar el plan de estudios a las nuevas exigencias denominándolo “Máster en Planificación y Gestión de Destinos y Productos Turísticos” y ampliándolo a 90 créditos. En todos ellos era obligatorio defender un Trabajo de Fin de Máster

EDUCACIÓN EN TURISMO: EVOLUCIÓN Y TENDENCIAS EN LAS ÁREAS DE INVESTIGACIÓN Y CONOCIMIENTO ABORDADOS EN TESIS, TRABAJOS FIN DE MÁSTER Y TRABAJOS FIN DE GRADO. EL CASO DE LA UNIVERSIDADE DA CORUÑA (UDC)

P03: ¿Esta evolución responde a las preocupaciones subyacentes y relacionadas con el contexto de la realidad social?

Para responder al planteamiento de estas tres preguntas se diseña una investigación exploratoria-descriptiva con metodología de tipo cualitativo y la técnica de investigación aplicada será el análisis de contenido de los títulos de los documentos seleccionados. Los años revisados van desde que hay presentación y/o defensas de TFGs y TFMs, desde el curso 2009/2010 hasta 2017/2018 (tabla 1). Tras la revisión, se recoge un total de 405 resultados, correspondiente al censo total de TFGs y TFMs, y en el caso de las Tesis Doctorales se recoge un total de 16, número de tesis relacionadas con el sector (representado un 1,38% del total de tesis).

Tabla 1. Porcentajes de trabajos/investigaciones catalogadas

TIPO DE TRABAJO	CURSOS/NÚMERO DE DOCUMENTOS	TOTAL DOCUMENTOS
Trabajos Fin de Grado (TFG)	2009/2010 (24) 2010/2011 (17) 2011/2012 (16) 2012/2013 (23) 2013/2014 (30) 2014/2015 (32) 2015/2016 (26) 2016/2017 (50) 2017/2018 (31)	249
Trabajos Fin de Máster (TFM)	2009/2010 (25) ³ 2010/2011 (16)	156

³ Se ha podido conocer el número de Trabajos de Fin de Máster defendidos, pero no se recogen datos de las temáticas del curso 2009/2010.

	2011/2012 (19) 2012/2013 (14) 2013/2014 (28) 2014/2015 (15) 2015/2016 (18) 2016/2017 (5) 2017/2018 (16)	
Tesis doctorales	2009/2010 (1) 2011/2012 (2) 2013/2014 (1) 2014/2015 (5) 2015/2016 (1) 2016/2017 (6)	16

Fuente: elaboración propia

Un segundo paso en el diseño metodológico de investigación fue concretar las variables temáticas que sirvieron para su clasificación y posterior análisis, según el título o propuesta descriptiva trabajada. Una vez revisados inicialmente los documentos de trabajo y teniendo como base las posibles áreas de conocimiento y líneas de investigación, se han determinado un total de 35 “variables temáticas” que se aplican en los tres casos (tabla 2). Las variables son definidas por la intencionalidad principal del trabajo, siendo algunas de ellas agrupadas por afinidad temática o por área de conocimiento establecido en el plan de estudios. Durante el proceso de asignación a la variable categórica, por cada caso de análisis, surgieron algunos casos con discrepancias por disponer de un título excesivamente escueto en información y carente de descripción explicativa. En estos casos concretos, que han sido puntuales, se asignó a la variable categórica por la afinidad temática.

EDUCACIÓN EN TURISMO: EVOLUCIÓN Y TENDENCIAS EN LAS ÁREAS DE INVESTIGACIÓN Y CONOCIMIENTO ABORDADOS EN TESIS, TRABAJOS FIN DE MÁSTER Y TRABAJOS FIN DE GRADO. EL CASO DE LA UNIVERSIDADE DA CORUÑA (UDC)

Tabla 2. Relación de variables categóricas

VARIABLES CATEGÓRICAS
Agencias/Transportes
Alojamientos/Restauración
Análisis financiero/contabilidad/costes/análisis de la demanda/análisis de mercado (desde el punto enfoque económico)
Análisis sobre la evolución/competitividad/potencial de un destino
Análisis de comportamientos/perfiles turísticos/motivaciones (desde el enfoque sociológico)
Capital Social: empleados, residentes...
Comunicación e Información: OIT (Oficina de Información Turística) /Promoción/MCS (Medios de Comunicación Social) /RSC (Responsabilidad Social Corporativa)
Imagen/Reputación/Publicidad/RR,PP (Relaciones Públicas)/MK (Marketing)
Creación de empresas/creación de producto
Gestión de Calidad/Marcas de calidad
Gestión Pública/Política turística/Desarrollo Local/Planes turísticos/Planes de dinamización/Planes de Excelencia
Guías/Rutas
Patrimonio/Arte/Interpretación (se incluyen los museos)
Repercusiones negativas del turismo
Turismo alternativo/activo/de naturaleza
Turismo de cruceros
Turismo de lujo
Turismo idiomático
Turismo industrial
Turismo LGTBI
Turismo oscuro/bélico

Turismo religioso/mágico/peregrino
Turismo rural
Turismo sostenible/justo/ecoturismo/ colaborativo/accesible
Turismo termal/de salud
Turismo urbano
Turismo cinematográfico
Turismo deportivo
Turismo y elementos de representación simbólica (fotografía, suvenires...)
Turismo y enseñanza (descripción y análisis de los planes de estudio en Turismo, idiomas)
Turismo y eventos (congresos, ferias, convenciones, fórums, fiestas, festivales)
Turismo y legislación
Turismo y literatura
Turismo y nuevas tecnologías/redes sociales/buscadores/webs/aplicaciones
Turismo y terrorismo
Turismo y vino (Turismo enológico)

4. Presentación De Resultados Y Discusión

En el presente apartado se muestran los datos recogidos relativos a las tres categorías de documentos revisados (tablas 3, 4 y 5).

EDUCACIÓN EN TURISMO: EVOLUCIÓN Y TENDENCIAS EN LAS ÁREAS DE INVESTIGACIÓN Y CONOCIMIENTO ABORDADOS EN TESIS, TRABAJOS FIN DE MÁSTER Y TRABAJOS FIN DE GRADO. EL CASO DE LA UNIVERSIDADE DA CORUÑA (UDC)

Tabla 3. Porcentajes, según relación de variables temáticas, en Grado en Turismo desde el curso 2009/2010 hasta el curso 2017/2018

GRADO EN TURISMO			
Variables categórica	Curso	Porcentaje de TFGs	Porcentaje total
Agencias/Transportes	2009/2010	1 (6,2%)	16 (6,4%)
	2011/2012	2 (12,5%)	
	2012/2013	1 (12,5%)	
	2013/2014	3 (12,5%)	
	2014/2015	1 (6,2%)	
	2015/2016	4 (25%)	
	2016/2017	2 (12,5%)	
	2017/2018	1 (6,2%)	
Alojamientos/Restauración	2009/2010	4 (21%)	19 (7,6%)
	2011/2012	1 (5,2%)	
	2012/2013	3 (15,7%)	
	2013/2014	2 (10,5%)	
	2014/2015	1 (5,2%)	
	2015/2016	4 (21%)	
	2016/2017	2 (10,5%)	
	2017/2018	2 (10,5%)	
Análisis financiero/contabilidad/cost	2015/2016	1 (33,3%)	3 (1,2%)
	2016/2017	1 (33,3%)	

Celso Carlos Carrera López & Antonia Pérez-García

es/análisis de la demanda/análisis de mercado (desde el punto enfoque económico)	2017/2018	1 (33,3%)	
Análisis sobre la evolución/competitividad/potencial de un destino	2013/2014 2014/2015 2017/2018	2 (40%) 2 (40%) 1 (10%)	5 (2%)
Análisis de comportamientos/perfiles turísticos/motivaciones (desde el enfoque sociológico)	2009/2010 2015/2016 2016/2017 2017/2018	1 (12,5%) 3 (37,5%) 3 (37,5%) 1 (12,5%)	8 (3,2%)
Comunicación e Información: OIT/promoción/MCS. /RSC/Imagen/Reputación/P ublicidad/RR,PP/MK	2011/2012 2012/2013 2013/2014 2015/2016 2016/2017 2017/2018	3 (16,6%) 2 (11,1%) 2 (11,1%) 1 (5,5%) 6 (33,3%) 4 (22,2%)	18 (7,2%)
Creación de empresas/creación de producto	2009/2010 2010/2011 2011/2012 2012/2013 2014/2015 2016/2017 2017/2018	1 (8,3%) 2 (16,6%) 2 (16,6%) 3 (25%) 1 (8,3%) 2 (16,6%) 1 (8,3%)	12 (4,8%)
Gestión de Calidad/Marcas de calidad	2009/2010 2010/2011 2012/2013 2015/2016	1 (16,6%) 1 (16,6%) 1 (16,6%) 1 (16,6%)	6 (2,4%)

EDUCACIÓN EN TURISMO: EVOLUCIÓN Y TENDENCIAS EN LAS ÁREAS DE INVESTIGACIÓN Y CONOCIMIENTO ABORDADOS EN TESIS, TRABAJOS FIN DE MÁSTER Y TRABAJOS FIN DE GRADO. EL CASO DE LA UNIVERSIDADE DA CORUÑA (UDC)

	2016/2017	1 (16,6%)	
	2017/2018	1 (16,6%)	
Gestión Pública/Política turística/Desarrollo Local/Planes turísticos/Planes de dinamización/Planes de Excelencia	2009/2010 2010/2011 2012/2013 2013/2014 2014/2015 2016/2017 2017/2018	2 (11,1%) 2 (11,1%) 2 (11,1%) 3 (16,6%) 2 (11,1%) 5 (27,7%) 2 (11,1%)	18 (7,2%)
Guías/Rutas	2012/2013 2013/2014 2014/2015 2015/2016 2017/2018	2 (25%) 1 (12,5%) 2 (25%) 1 (12,5%) 1 (12,5%)	8 (3,2%)
Patrimonio/Arte/Interpretación (se incluyen los museos)	2009/2010 2010/2011 2011/2012 2012/2013 2013/2014 2014/2015 2016/2017 2017/2018	4 (15,3%) 4 (15,3%) 1 (3,8%) 2 (7,6%) 2 (7,6%) 6 (23%) 4 (15,3%) 3 (11,5%)	26 (10,4%)
Repercusiones negativas del turismo	2013/2014 2014/2015 2015/2016 2016/2017 2017/2018	1 (20%) 1 (20%) 1 (20%) 1 (20%) 1 (20%)	5 (2%)

Celso Carlos Carrera López & Antonia Pérez-García

Turismo alternativo/activo/de naturaleza	2010/2011	1 (100%)	1 (0,4%)
Turismo de cruceros	2010/2011 2013/2014 2014/2015	1 (33,3%) 1 (33,3%) 1 (33,3%)	3 (1,2%)
Turismo de lujo	2017/2018	1 (100%)	1 (0,4%)
Turismo idiomático	2011/2012 2016/2017 2013/2014	1 (20%) 3 (60%) 1 (20%)	5 (2%)
Turismo industrial	2009/2010 2014/2015	1 (50%) 1 (50%)	2 (0,8%)
Turismo LGTBI	2015/2016	2 (100%)	2 (0,8%)
Turismo oscuro/bélico	2013/2014 2015/2016 2017/2018	1 (20%) 2 (40%) 2 (40%)	5 (2%)
Turismo religioso/mágico/peregrino	2010/2011 2012/2013 2013/2014 2014/2015 2015/2016 2016/2017 2017/2018	1 (11,1%) 1 (11,1%) 2 (22,2%) 1 (11,1%) 2 (22,2%) 1 (11,1%) 1 (11,1%)	9 (3,6%)
Turismo rural	2009/2010 2010/2011 2011/2012 2013/2014	2 (33,3%) 1 (16,6%) 1 (16,6%) 2 (33,3%)	6 (2,4%)

EDUCACIÓN EN TURISMO: EVOLUCIÓN Y TENDENCIAS EN LAS ÁREAS DE INVESTIGACIÓN Y CONOCIMIENTO ABORDADOS EN TESIS, TRABAJOS FIN DE MÁSTER Y TRABAJOS FIN DE GRADO. EL CASO DE LA UNIVERSIDADE DA CORUÑA (UDC)

Turismo sostenible/justo/ecoturismo/colaborativo/accesible	2009/2010	1 (10%)	10 (4%)
	2011/2012	1 (10%)	
	2013/2014	2 (20%)	
	2014/2015	1 (10%)	
	2016/2017	2 (20%)	
	2017/2018	3 (30%)	
Turismo termal/de salud	2013/2014	1 (50%)	2 (0,8%)
	2016/2017	1 (50%)	
Turismo urbano	2015/2016	1 (100%)	1 (0,4%)
Turismo cinematográfico	2014/2015	1 (100%)	1 (0,4%)
Turismo deportivo	2009/2010	1 (12,5%)	8 (3,2%)
	2012/2013	2 (15%)	
	2013/2014	1 (12,5%)	
	2015/2016	1 (12,5%)	
	2016/2017	3 (37,5%)	
Turismo y elementos de representación simbólica (fotografía, suvenires...)	2010/2011	1 (33,3%)	3 (1,2%)
	2013/2014	1 (33,3%)	
	2014/2015	1 (33,3%)	
Turismo y enseñanza (descripción y análisis de los planes de estudio en Turismo, idiomas)	2009/2010	2 (40%)	5 (2%)
	2011/2012	1 (20%)	
	2012/2013	1 (20%)	
	2016/2017	1 (20%)	
Turismo y eventos (congresos, ferias,	2010/2011	2 (22,2%)	9 (3,6%)
	2011/2012	1 (11,1%)	
	2014/2015	4 (44,4%)	

Celso Carlos Carrera López & Antonia Pérez-García

convenciones, forúms, fiestas, festivales)	2016/2017	2 (22,2%)	
Turismo y legislación	2012/2013 2014/2015 2016/2017	1 (25%) 1 (25%) 2 (50%)	4 (1,6%)
Turismo y literatura	2013/2014 2014/2015	1 (50%) 1 (50%)	2 (0,8%)
Turismo y nuevas tecnologías/redes sociales/buscadores/webs/aplicaciones	2009/2010 2010/2011 2011/2012 2012/2013 2013/2014 2014/2015 2015/2016 2016/2017 2017/2018	3 (13,6%) 1 (4,5%) 2 (9%) 2 (9%) 4 (18,1%) 3 (13,6%) 1 (4,5%) 3 (13,6%) 3 (13,6%)	22 (8,8%)
Turismo y terrorismo	2016/2017	1 (100%)	1 (0,4%)
Turismo y vino (Turismo enológico)	2014/2015 2016/2017 2017/2018	1 (33,3%) 1 (33,3%) 1 (33,3%)	3 (1,2%)

En este listado se han incluido los TFG de Grado en Turismo, desde el curso 2009/2010, y Programa de Simultaneidad al Grado en CC Empresariales y Turismo, a partir del curso 2016/2017 (5º curso), ambas pertenecientes a la UDC. Fuente: elaboración propia a partir de las actas oficiales.

EDUCACIÓN EN TURISMO: EVOLUCIÓN Y TENDENCIAS EN LAS ÁREAS DE INVESTIGACIÓN Y CONOCIMIENTO ABORDADOS EN TESIS, TRABAJOS FIN DE MÁSTER Y TRABAJOS FIN DE GRADO. EL CASO DE LA UNIVERSIDADE DA CORUÑA (UDC)

Tabla 4. Porcentajes, según relación de variables temáticas, en el Máster en Planificación y Gestión de Destinos y Productos Turísticos desde el curso 2009/2010 hasta el curso 2017/2018

MÁSTER EN TURISMO			
Variables categóricas	Curso	Porcentaje de TFMs	Porcentaje total
Agencias/Transportes	2014/2015	1 (33,33%)	3 (2,29%)
	2015/2016	1 (33,33%)	
	2017/2018	1 (33,33%)	
Alojamientos/Restauración	2010/2011	1 (20%)	5 (3,82%)
	2012/2013	1 (20%)	
	2013/2014	2 (40%)	
	2015/2016	1 (20%)	
Análisis financiero/contabilidad/costes/análisis de la demanda/análisis de mercado (desde el punto enfoque económico)	2016/2017	1 (100%)	1 (0,76%)
Análisis sobre la evolución/competitividad/ potencial de un destino/	2010/2011	1 (33,33%)	3 (2,29%)
	2011/2012	1 (33,33%)	
	2012/2013	1 (33,33%)	
Análisis de comportamientos	2014/2015	2 (100%)	2 (1,53%)

Celso Carlos Carrera López & Antonia Pérez-García

turísticos/motivación turística (desde el enfoque sociológico)			
Capital Social: empleados, residentes...	2013/2014 2014/2015 2015/2016	1 (25%) 1 (25%) 2 (50%)	4 (3,05%)
Comunicación e Información: promoción/MCS. /RCS Imagen/Reputación/Publicidad/RR,PP/MK	2010/2011 2011/2012 2012/2013 2013/2014 2014/2015 2015/2016	2 (13,33%) 5 (33,33%) 2 (13,33%) 3 (20%) 2 (13,33%) 1 (6,66%)	15 (11,45%)
Creación de empresas/creación de producto	2010/2011 2011/2012 2012/2013 2013/2014 2014/2015 2015/2016	1 (16,67%) 1 (16,67%) 1 (16,67%) 1 (16,67%) 1 (16,67%) 1 (16,67%)	6 (4,58%)
Gestión de Calidad/ Marcas de calidad	2015/2016 2016/2017 2017/2018	1 (33,33%) 1 (33,33%) 1 (33,33%)	3 (2,29%)
Gestión Pública/Política Turística/ Desarrollo Local/Planes turísticos/Planes de dinamización/Planes de Excelencia	2010/2011 2011/2012 2012/2013 2013/2014 2014/2015 2015/2016 2016/2017 2017/2018	6 (25,03%) 2 (8,33%) 1 (4,17%) 5 (20,85%) 1 (4,17%) 2 (8,33%) 1 (4,17%) 6 (25,03%)	24 (18,32%)

EDUCACIÓN EN TURISMO: EVOLUCIÓN Y TENDENCIAS EN LAS ÁREAS DE INVESTIGACIÓN Y CONOCIMIENTO ABORDADOS EN TESIS, TRABAJOS FIN DE MÁSTER Y TRABAJOS FIN DE GRADO. EL CASO DE LA UNIVERSIDADE DA CORUÑA (UDC)

Patrimonio/Arte/Interpretación (se incluyen los museos)	2010/2011 2011/2012 2012/2013 2013/2014	1 (12,50%) 1 (12,50%) 2 (25%) 4 (50%)	8 (6,11%)
Turismo alternativo/activo/de Naturaleza/marinero	2010/2011 2012/2013 2013/2014 2015/2016 2017/2018	1 (20%) 1 (20%) 1 (20%) 1 (20%) 1 (20%)	5 (3,82%)
Turismo de cruceros	2011/2012 2014/2015 2015/2016	2 (50%) 1 (25%) 1 (25%)	4 (3,05%)
Turismo industrial	2013/2014 2016/2017 2017/2018	1 (33,33%) 1 (33,33%) 1 (33,33%)	3 (2,29%)
Turismo oscuro	2015/2016	1 (100%)	1 (0,76%)
Turismo religioso/mágico/peregrino	2012/2013	1 (100%)	1 (0,76%)
Turismo sostenible/justo/ecoturismo/colaborativo	2011/2012 2013/2014 2014/2015 2015/2016 2017/2018	2 (15,38%) 4 (30,76%) 1 (7,69%) 3 (23,03%) 3 (23,03%)	13 (9,92%)
Turismo termal/ de salud	2011/2012	1 (50%)	2 (1,53%)

Celso Carlos Carrera López & Antonia Pérez-García

	2012/2013	1 (50%)	
Turismo urbano	2010/2011 2011/2012 2013/2014	1 (20%) 3 (60%) 1 (20%)	5 (3,82%)
Turismo deportivo	2013/2014 2014/2015 2017/2018	1 (33,33%) 1 (33,33%) 1 (33,33%)	3 (2,29%)
Turismo y enseñanza (descripción y análisis de los planes de estudio en Turismo)	2012/2013	1 (100%)	1 (0,76%)
Turismo y eventos (congresos, ferias, convenciones, fórums, fiestas, festivales)	2011/2012 2012/2013 2013/2014 2015/2016 2017/2018	1 (20%) 1 (20%) 1 (20%) 1 (20%) 1 (20%)	5 (3,82%)
Turismo y nuevas tecnologías/redes sociales/buscadores/webs /aplicaciones	2010/2011 2012/2013 2013/2014 2014/2015 2015/2016 2017/2018	1 (10%) 1 (10%) 1 (10%) 3 (30%) 3 (30%) 1 (10%)	10 (7,6%)
Turismo y vino (Turismo enológico)	2010/2011 2014/2015 2015/2016 2016/2017	1 (25%) 1 (25%) 1 (25%) 1 (25%)	4 (3,05%)

De esta tabla quedan eliminadas 11 variables categóricas al no existir TFM's relacionados con las mismas. Fuente: elaboración propia a partir de las actas oficiales.

EDUCACIÓN EN TURISMO: EVOLUCIÓN Y TENDENCIAS EN LAS ÁREAS DE INVESTIGACIÓN Y CONOCIMIENTO ABORDADOS EN TESIS, TRABAJOS FIN DE MÁSTER Y TRABAJOS FIN DE GRADO. EL CASO DE LA UNIVERSIDADE DA CORUÑA (UDC)

Tabla 5. Porcentajes, según relación de variables temáticas en materia de turismo de las tesis doctorales desde el 2009/2010

TESIS RELACIONADAS CON TURISMO			
Variables categóricas	Curso	Porcentaje de Tesis	Porcentaje total
Agencias/Transportes	2011/2012 (1) 2013/2014 (1)	1 (50%) 1 (50%)	2 (12,5%)
Comunicación e Información: promoción/MCS. /RCS/Imagen/Reputación/Publicidad/RR,PP/MK	2009/2010 (1) 2014/2015 (2) 2016/2017 (3)	1 (16,7%) 2 (33,3%) 3 (50%)	6 (37,5%)
Gestión Pública/Desarrollo Local/Planes turísticos/Planes de dinamización/Planes de Excelencia	2014/2015 (2) 2016/2017 (2)	2 (50%) 2 (50%)	4 (25%)
Patrimonio/Arte/Interpretación (se incluyen los museos)	2011/2012 (1) 2015/2016 (1)	1 (50%) 1 (50%)	2 (12,5%)

Turismo y nuevas tecnologías/redes sociales/buscadores/webs/aplicaciones	2014/2015 (1) 2016/2017 (1)	1 (50%) 1 (50%)	2 (12,5%)
--	--------------------------------	--------------------	-----------

De esta tabla quedan eliminadas 30 variables categóricas al no existir Tesis relacionadas con las mismas. Fuente: elaboración propia a partir de los datos oficiales publicados en la web de la Escuela Internacional de Doctorado de la UDC⁴

Se pueden observar que algunas variables categóricas coinciden en ser los trabajos de investigación con mayor porcentaje en los tres tipos de documentos revisados, en concreto: “Comunicación e Información: Promoción/Medios de Comunicación Social/Responsabilidad Social Corporativa/Imagen/Reputación/Publicidad/Relaciones Públicas/Marketing” y “Gestión Pública/Desarrollo Local/Planes Turísticos/Planes de Dinamización/Planes de Excelencia”. La variable categórica “Turismo y nuevas tecnologías/redes sociales/buscadores/webs/aplicaciones” se repite en los trabajos de grado y máster (ver tablas 3, 4 y 5), mostrándose el resto de las variables categóricas muy irregulares. Estos datos muestran un claro interés por temas más relacionados con inquietudes de la sociedad actual, como es la comunicación e información y sus diferentes disciplinas y áreas relacionadas, así como el uso de las nuevas tecnologías en el sector turístico y la gestión pública del turismo en las comunidades locales.

Por separado, la variable categórica que mayor porcentaje de investigaciones presenta en grado es “Patrimonio, Arte e Interpretación” con un total de 26 TFGs (10,4%) (tabla 3), siendo un área de conocimiento donde más asignaturas se encuadran, según el plan de estudios: “Introducción al Turismo” (materia obligatoria), “Patrimonio Cultural” (materia obligatoria), “Gestión Turística del Patrimonio” (materia obligatoria), “Interpretación del Patrimonio”

⁴ <https://www.udc.es/gl/teses/>

EDUCACIÓN EN TURISMO: EVOLUCIÓN Y TENDENCIAS EN LAS ÁREAS DE INVESTIGACIÓN Y CONOCIMIENTO ABORDADOS EN TESIS, TRABAJOS FIN DE MÁSTER Y TRABAJOS FIN DE GRADO. EL CASO DE LA UNIVERSIDADE DA CORUÑA (UDC)

(materia optativa) y “Galicia como Destino Turístico” (materia optativa).

En cuanto a los TFMs presentados destacan, en primer lugar, en el área de estudio de “Gestión pública/política turística/desarrollo local/planes turísticos/planes de dinamización/planes de excelencia” con un total de 24 (18,32%). Este dato se justifica puesto que la propia denominación del máster hace referencia a la planificación y gestión de destinos y productos turísticos por lo que está en total afinidad con sus contenidos. En segundo lugar se encuentran los trabajos enfocados a la “Comunicación e Información: promoción/MCS/RCS/Imagen/Reputación/Publicidad/RR.PP/MK” con un total de 15 (11,45%). Realizando un análisis del plan de estudios se detecta que solo existe una materia enfocada a esta temática, “Promoción y comercialización de destinos y nuevos productos turísticos”. En tercer lugar, se encuentra “Turismo y nuevas tecnologías/redes sociales/buscadores/webs/aplicaciones” con 10 (7,6%). De igual modo al anterior caso solamente hay una materia sobre esta temática “Nuevas tecnologías aplicadas a destinos y productos turísticos” (tabla 4).

En estos dos últimos casos podemos intuir que este hecho seguramente venga dado por el interés actual de ambas temáticas y la necesidad que el turismo tiene de encontrar nuevas fórmulas y estrategias para seguir siendo competitivos.

En total, en el transcurso de los cursos académicos 2009/2010-2017-2018 se presentaron 156 TFMs. Se observó una tendencia muy irregular en su producción puesto que en el curso 2013/2014 se defendieron 28 TFMs frente al año 2016/2017 que se defendieron 5. El promedio de trabajos que se defendieron es de 17 TFMs por curso (tabla 4).

En el caso de las Tesis Doctorales 2009/2010-2017-2018 se presentaron un total de 16. Así, también se advirtió una tendencia muy baja e irregular destacando en su producción el curso 2016/2017 con un total de 6 y cuyo hecho puede venir justificado por el cambio de normativa (tabla 5).

El estudio de las temáticas de las Tesis Doctorales nos permite conocer el estado de la investigación en turismo en la UDC. Siguiendo con la tendencia de los TFMs se muestra que en las Tesis Doctorales las temáticas más estudiadas han sido “Comunicación e Información: promoción/MCS/RCS/Imagen/Reputación/Publicidad/RR.PP/MK” con un total de 6 que representan en 37,5% y “Gestión pública/política turística/desarrollo local/planes turísticos/planes de dinamización/planes de excelencia” con 4 que representan un 25% sobre el total (tabla 5). No obstante, el total de Tesis Doctorales defendidas sobre el sector turístico se muestran escasas, ya que representan solo un 1,38 del total de tesis revisadas desde 2011 a 2017.

5. Conclusiones

La investigación académica se muestra de gran interés en un sector como el turismo por lo que resulta fundamental promoverla, especialmente, una vez que el estudiante se ha decidido a ampliar su formación a través de un máster que daría acceso a la tesis doctoral.

Se observa que, efectivamente, hay una continuidad en las preferencias en líneas de investigación ya mencionadas con anterioridad, lo cual puede explicarse por las prioridades en las propuestas realizadas por parte del profesorado y de los alumnos en grado y master. Siendo el master una antesala de la tesis doctoral, es lógico que exista una continuación en la línea de investigación seleccionada como preferencia, de ahí que exista mayor volumen de tesis en los mismos temas seleccionados en el máster.

EDUCACIÓN EN TURISMO: EVOLUCIÓN Y TENDENCIAS EN LAS ÁREAS DE INVESTIGACIÓN Y CONOCIMIENTO ABORDADOS EN TESIS, TRABAJOS FIN DE MÁSTER Y TRABAJOS FIN DE GRADO. EL CASO DE LA UNIVERSIDADE DA CORUÑA (UDC)

A nivel Galicia, y en concreto en la UDC, se observa una paupérrima cuota de investigación en el sector, muy inferior al de otras comunidades autónomas y dentro del ámbito internacional. Comprobamos que existe solo la revista Rotur (gestionada por la UDC) y a nivel de publicaciones, tal y como advierten López, Granados y López, 2018; López, Granados y López, 2017, la universidad gallega apenas tiene presencia en el ranking de producción científica.

Por otro lado, al no existir un área de conocimiento específica en turismo, puede mostrarse un desconocimiento sobre las posibles temáticas que se pueden abordar, además de no incentivar la investigación sobre turismo.

Una futura línea de investigación sería la posibilidad de observar el grado de concentración de los trabajos de investigación en determinados grupos y/o personal docente e investigador, así como ampliar el rango de estudio a toda la universidad gallega.

6. Bibliografía

- Albacete-Sáez, C. A. y Fuentes-Fuentes, M. M. (2010). Difusión de la investigación española sobre turismo en revistas internacionales. *Revista de análisis turístico*, 9, 1º semestre, pp. 14-29. DOI: <https://doi.org/10.1234/RAT2011n11>
- Corral Marfil, J. A. (2014). *Análisis bibliométricos de la investigación turística en Cataluña y España: procedencia, características, revistas, grupos y redes*. Tesis doctoral, Departament de Geografia, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Esteban Talaya, A. (2000). La investigación turística en la universidad española. *Estudios Turísticos*, n. 144-145, pp. 155-180.

- Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2193051>
- Fundación COTEC para la innovación tecnológica (2001). *2001: Informe COTEC Tecnología e Innovación en España*. Madrid: Fundación COTEC.
- González Reverté, F. (2017). La investigación en el ámbito del turismo sostenible. *Oikonomics: Revista de Economía, Empresa y Sociedad*, n.º. 7, Universitat Oberta de Catalunya, 35-44. Recuperado de <http://oikonomics.uoc.edu/divulgacio/oikonomics/es/numero07/dossier/fgonzalezr.html>
- HOSTELTUR (2018) Por qué Turismo debería de ser un área de Conocimiento oficial en España. Recuperado en https://www.hosteltur.com/110276_por-que-turismo-deberia-ser-un-area-de-conocimiento-oficial-en-espana.html
- Hernández Armenteros, J. y Pérez García, J. A. (dir.) (2018). *La universidad española en cifras 2016/2017*. Ed. CRUE. Recuperado en <http://tiny.cc/bkl16y>
- Hernández Mogollón, J. M., Campón Cerro, A. M. y Folgado Fernández, J. A. (2011). La investigación de turismo en España a través de las revistas de dirección de empresas. *Revista de análisis turístico*, 12, 1-9. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/272679173_LA_INVESTIGACION_EN_TURISMO_EN_ESPANA_A_TRAVES_DE_LAS_REVISTAS_DE_DIRECCION_DE_EMPRESAS
- Jafari, J. (2005). El turismo como disciplina científica. *Política y Sociedad*, 42(1): 39-56. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/27589722_El_turismo_como_disciplina_cientifica
- López-Bonilla, J. M., Granados-Perea, C. y López-Bonilla, L. M. (2017). Primera generación de autores con difusión internacional en la investigación turística española. *Revista española de documentación científica* (40:3). DOI: <https://doi.org/10.3989/redc.2017.3.1399>

EDUCACIÓN EN TURISMO: EVOLUCIÓN Y TENDENCIAS EN LAS ÁREAS DE INVESTIGACIÓN Y CONOCIMIENTO ABORDADOS EN TESIS, TRABAJOS FIN DE MÁSTER Y TRABAJOS FIN DE GRADO. EL CASO DE LA UNIVERSIDADE DA CORUÑA (UDC)

- López-Bonilla, J. M., Granados-Perea, C. y López-Bonilla, L. M. (2018). Producción científica española en turismo: un análisis de autoría basado en revistas internacionales con alto impacto y visibilidad. *Cuadernos de Turismo*, 41, pp. 343-367. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/turismo.41.327061>
- Moreno Gil, S. y Picazo Peral, P. (2012). Difusión de la investigación científica en revistas de turismo realizada por instituciones españolas. *Revista de análisis turístico*, 14, pp. 33-52. Recuperado de https://www.academia.edu/2346878/Difusi%C3%B3n_de_la_investigaci%C3%B3n_cient%C3%ADfica_en_revistas_de_turismo_realizada_por_instituciones_espa%C3%B1olas
- Ortega Martínez, E. y Rodríguez Herráez, B. (2004). La investigación turística a través de tesis doctorales. Un análisis comparativo entre España y Francia. *Estudios Turísticos*, 159, pp. 5-27.
- Pérez, F. y Aldás, J. (dir). (2018). *Indicadores sintéticos de las universidades españolas*. Ed. IVIE.
- Picazo-Peral, P. y Moreno-Gil, S. (2013). Difusión de la investigación científica iberoamericana en turismo. *Estudios y Perspectivas en Turismo*, 22, 828 – 853. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/262743485_Difusion_d_e_la_investigacion_cientifica_iberoamericana_en_turismo
- Picazo-Peral, P., Moreno-Gil, S. y León-González, C. J. (2012). Difusión de la investigación científica de turismo en Brasil. *A Cultur, Revista de Cultura e Turismo*, año 6, nº 4, octubre, pp. 4-36. Universidade Estadual de Santa Cruz (Brasil).
- Rejowski, M. (1995) Investigación en turismo en las universidades brasileñas. *Revista de Gestión Turística* nº 1, pp.41-61. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2881913.pdf>

Vargas Sánchez, A. (2011) ¿Los principales destinos son también principales potencias en la investigación? *Revista de Estudios Turísticos* nº 188, 91-111. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3775775>

Vera Rebollo, J. F. e Ivars-Baidal, J. (2001). La formación y la investigación turística en España: una visión de síntesis. *Papers de Turisme*, 29, 6-27.

X. LA INTELIGENCIA Y LAS EMOCIONES: UNA REVISIÓN TEÓRICA PARA COMPRENDER SU TRANSFERENCIA EDUCATIVA

María Inmaculada Iglesias Villarán

Universidad Internacional de La Rioja

inmaculada.iglesias@unir.net

Manuel Delgado García

Universidad de Huelva

manuel.delgado@dedu.uhu.es

Resumen: *Los procesos de enseñanza y de aprendizaje actuales, cada vez más, optan por tomar en consideración los postulados procedentes de teorías que enaltecen a las emociones o la inteligencia como constructos imprescindibles desde los que acceder a una educación integral y equilibrada de la persona. A partir de esta realidad, en este trabajo se expone una revisión teórica sobre los términos Inteligencia Emocional y Educación Emocional.*

El capítulo se estructura en base a dos núcleos de análisis de contenido de manera que, en primer lugar, se realiza un recorrido por los conceptos vertebradores objeto de análisis, como son la inteligencia y las emociones, y se continúa con la conexión existente entre ambos constructos apoyada en los presupuestos marcados por los diferentes impulsores. En segundo lugar, se plantea la conexión entre los conceptos abordados y el marco de la educación con objeto de visibilizar la transferencia existente y determinar algunas de las propiedades esenciales de los modelos más utilizados al respecto.

1. La Inteligencia

No siempre hemos entendido lo mismo por inteligencia. Este término ha ido modificándose a lo largo de los años. Desde el siglo XIX, cuando aparecen las primeras referencias, hasta la actualidad, la concepción de inteligencia ha sufrido numerosos cambios.

Galton (1822-1911) fue uno de los primeros autores que trató el término de inteligencia. Él trabajó y estudió las diferencias individuales en la capacidad mental de las personas. Según este autor, toda persona difiere en los procesos más básicos de la vida, y esto hace que la capacidad mental de las personas sea distinta. Galton concebía la inteligencia como algo genético, y necesitaba medir a las personas que tenían éxito, para conocer sus características. El autor quería conocer esas diferencias personales, llegando a crear el estudio de las diferencias individuales.

Del mismo modo, Galton (1883) también subrayaba que la dotación innata de las personas tenía un papel protagonista en el éxito al que se aspiraba en la vida. Para ello, investigó a varias personas, entre ellas a gemelos idénticos. El autor pudo llegar a la conclusión de que los gemelos que se parecían psicológicamente desde pequeños seguían pareciéndose al pasar los años, y los que desde pequeños eran diferentes seguían siéndolo años después. Esto llevó a Galton a la conclusión de que a pesar de vivir en un ambiente cambiante sus rasgos psicológicos parecían no alterarse.

Galton fue de los primeros autores en utilizar herramientas para medir el intelecto de las personas, pero no fue hasta años después de la mano de Binet, cuando oímos hablar por primera vez del test de inteligencia. Como indican los autores Molero, Saiz y Esteban (1998), Binet tuvo un papel muy importante en la historia de la inteligencia ya que fue el primer autor que logró medir en una escala este constructo y fue el primero en utilizar el término de coeficiente intelectual. Binet y Simon (1905) fueron los creadores de dicha escala, pero no era ése

LA INTELIGENCIA Y LAS EMOCIONES: UNA REVISIÓN TEÓRICA PARA COMPRENDER SU TRANSFERENCIA EDUCATIVA

el fin real de los autores, puesto que ellos lo crearon para poder distinguir a los alumnos con dificultades de aprendizaje. Los dos autores se centraron en investigar a los alumnos para poder encontrar lo que les hacía tener esa dificultad. Fue con los años, cuando la escala de Binet se empezó a utilizar para medir la inteligencia de las personas.

Estos dos autores, tuvieron una gran importancia en la historia de la inteligencia, cada uno de ellos se centró en investigar a las personas centrándose exclusivamente en su rendimiento. Hoy en día estas propuestas han quedado obsoletas, ya que la inteligencia de las personas no es sólo algo que pueda medirse. Es cierto que fue un avance muy importante, pero hoy en día hemos conocido nuevas propuestas que nos hacen ver de manera diferente la inteligencia (Echeverría, 2018).

1.1. Inteligencias Múltiples

Gardner fue el primer autor en conseguir cambiar la idea concebida hasta el momento de que la inteligencia era una sola. El autor quiso transmitir que las personas tenían varias inteligencias. Gardner, a lo largo de su vida, diferenció ocho inteligencias distintas, todas ellas podían encontrarse de una manera armónica dentro de una persona, aunque siempre habría una que destacaría por encima de todas. El autor definía la inteligencia como “un potencial psicológico para resolver problemas o crear productos nuevos que son valorados, en un contexto cultural” (2005, p.19).

Es en su libro “Estructuras de la Mente” (1995) donde Gardner habla por primera vez de las inteligencias múltiples, diferenciando primero siete inteligencias distintas. Más adelante, el autor incluyó una octava inteligencia. Pero la concepción de las ocho inteligencias iba más allá, cada persona podía tener dentro de sí más de una inteligencia, pero al igual que las personas, cada suma de perfiles de inteligencia era

única. No se encuentran dos personas que desarrollen de igual manera estos perfiles, y eso hace que cada persona sea diferente.

Éstas son las ocho inteligencias que el autor nombró:

- 1 Inteligencia lingüística-verbal: capacidad de uso de las palabras de manera efectiva, ya sea de forma oral, como escrita. Implica la habilidad en la sintaxis, la fonética, la semántica, y todos los usos pragmáticos del lenguaje.
- 2 Inteligencia musical: capacidad de percibir, expresar, discriminar y transformar las formas musicales. También hace referencia a la capacidad de ser sensible con el ritmo, el tono y el timbre.
- 3 Inteligencia cinética-corporal: capacidad para usar el cuerpo de manera efectiva para realizar actividades y poder expresarse. Incluye habilidades como el equilibrio, la fuerza, la coordinación, la flexibilidad, la velocidad, la percepción de volúmenes/medidas.
- 4 Inteligencia naturalista: capacidad de uso de los elementos del medio ambiente, los animales, las plantas y los objetos en general. Incluye saber distinguirlos y clasificarlos, tanto en ambiente rural, urbano o suburbano.
- 5 Inteligencia lógico-matemática: capacidad para usar los números de manera afectiva y llegar a un razonamiento de manera adecuada. Incluye la facilidad en las relaciones lógicas y en realizar/descifrar esquemas.
- 6 Inteligencia visual-espacial: capacidad de formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones. Incluye percibir imágenes y transformarlas, internas y externas. Hacer que los objetos se muevan en el espacio, que produzcan o

***LA INTELIGENCIA Y LAS EMOCIONES: UNA REVISIÓN TEÓRICA PARA
COMPRENDER SU TRANSFERENCIA EDUCATIVA***

descodifiquen información gráfica. Recorrer el espacio con el propio cuerpo.

- 7 Inteligencia intrapersonal: capacidad de elaborar una percepción precisa de sí mismo, de dirigir y de organizar la vida de uno mismo, de tener autoestima, autodisciplina, autocontrol y autocomprensión.
- 8 Inteligencia interpersonal: capacidad de percibir las diferencias entre las personas que nos rodean, sus estados de ánimo, sus intenciones, su temperamento, sus motivaciones, etc.

Estas dos últimas inteligencias fueron las más relevantes en la evolución del concepto de inteligencia emocional. Las dos inteligencias hacen referencia a las emociones de las personas, por un lado, la inteligencia intrapersonal nos habla de la importancia que tiene comprender y conocer las emociones que uno mismo siente, ya que esto nos ayudará a entender nuestro mundo interior y a conocernos. Por otro lado se encuentra la inteligencia interpersonal, es aquella que nos habla de entender y comprender las emociones de las personas que nos rodean. No es solo entender lo que la otra persona dice, sino entender más allá de sus palabras, y comprender lo que siente en cada momento entendiendo sus expresiones faciales o su lenguaje no verbal. La inteligencia interpersonal ayuda a la persona a fomentar y desarrollar valores como la empatía o el respeto.

Mediante el desarrollo de estas dos inteligencias, se conocen y entienden mejor los sentimientos tanto propios como del resto de las personas, consiguiendo alumnos que saben desenvolverse mejor en la sociedad. Esto llevó a diferentes autores a ahondar más en el ámbito de las emociones, dando comienzo a la inteligencia emocional (Echeverría, 2018).

2. Las Emociones

Las emociones juegan un papel muy importante en nuestro desarrollo. Pero ¿qué son las emociones? Se pueden definir como una reacción del estado de ánimo, una reacción a una situación externa. Son varias las definiciones que podemos encontrarnos sobre las emociones y también varios los autores que tratan el tema de las emociones y su importancia en el desarrollo de las personas.

Damasio (1994) nos habla de la importancia que tiene el cuerpo sobre la mente, siendo ésta incluso una estructura de referencia. Es por ello que el autor advierte de que los sentimientos se perciben tanto en el cuerpo como en la mente, y esto puede conllevar al cambio radical en la manera de ser de una persona. Como podemos apreciar en su libro “El error de descartes” (1994), el protagonista sufre un daño en su cerebro tras un accidente, desde ese momento su forma de ser cambia radicalmente, convirtiéndose en una nueva persona extraña para todo el mundo. Después de muchas investigaciones llevadas a cabo el autor define las emociones como “un conjunto de respuestas químicas y neuronales que conforman un patrón distintivo. Son una respuesta automática del cerebro a un estímulo emocionalmente competente (EEC), la respuesta puede ser innata o adquirida. El resultado es un cambio en el estado del organismo y de las estructuras cerebrales que cartografían el cuerpo y sostienen el pensamiento” (Damasio 2003, p.61).

Otro autor reconocido es Bisquerra quien define las emociones como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (2000, p.12). El autor habla de que el cerebro ofrece una respuesta automática después de percibir la emoción y que la mayoría de las emociones se generan de una manera inconsciente.

LA INTELIGENCIA Y LAS EMOCIONES: UNA REVISIÓN TEÓRICA PARA COMPRENDER SU TRANSFERENCIA EDUCATIVA

El autor esquematiza de la siguiente manera la forma en la que ocurre una emoción:

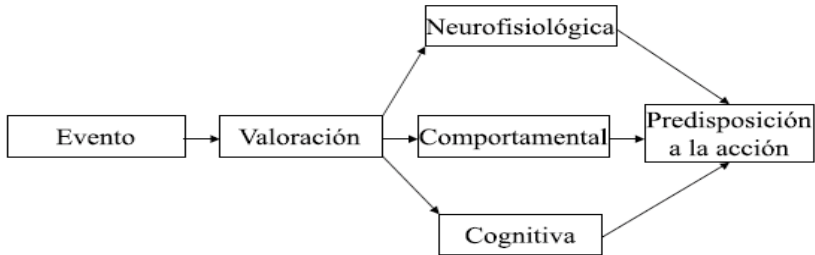


Figura 1. Concepto de emoción (Bisquerra 2000)

Siguiendo con Bisquerra (2000), el autor divide una emoción en tres elementos distintos: el componente neurofisiológico, el conductual y el cognitivo, todos ellos forman un sentimiento:

- a) Componente neurofisiológico: este componente hace referencia a las respuestas involuntarias que da nuestro cuerpo ante un estímulo. No pueden controlarse aunque pueden regularse y prevenirse mediante técnicas como puede ser la relajación.
- b) Componente conductual: hace referencia a emociones que se intuyen al observar a una persona, como puede ser la expresión facial o el lenguaje no verbal. No hace falta saber lo que piensa la persona ya que mediante su conducta puede transmitirnos lo que siente.
- c) Componente cognitivo: se refiere a la parte consciente de la emoción, cuando la persona es capaz de poner nombre a lo que está sintiendo.

Gracias a las notas de Bisquerra (2000) podemos apreciar que las emociones, las acciones y los pensamientos están ligados entre sí. Las emociones repercuten en lo que hacemos y en lo que pensamos, y a su vez el pensamiento determina cómo debemos actuar y cómo percibimos las emociones. Y por último, las acciones influyen tanto en los pensamientos como en las emociones.

En el ámbito educativo se debe tener muy en cuenta que las emociones no son algo que no se pueda controlar ni que nos haga más vulnerables, los educadores debemos enseñar que como comenta Bisquerra (2000), todo está relacionado y que las emociones se pueden educar. Por ello, es importante enseñar a identificar, reconocer y controlar las emociones, ya que esto ayudará a tener éxito en el entorno y en las relaciones.

2.1. Clasificación de las emociones

Las emociones son algo básico y necesario en nuestra realidad, ya que influyen de una manera muy importante en la conducta humana y en la toma de decisiones. Por ello, es muy importante saber distinguir las emociones y poder clasificarlas. Distintos autores, analizados a continuación, quisieron crear su propia clasificación (Echeverría, 2018).

Ekman (1972) fue uno de los primeros autores en acercar una clasificación sencilla de los sentimientos. Diferenció seis emociones básicas: alegría, ira, miedo, asco, sorpresa y tristeza. Logró entender que las emociones estaban ligadas a expresiones faciales que transmitían los estados emocionales del sujeto, y que eran universales. Años después Ekman (1999) amplió su clasificación dividiéndolas en emociones positivas y negativas.

**LA INTELIGENCIA Y LAS EMOCIONES: UNA REVISIÓN TEÓRICA PARA
COMPRENDER SU TRANSFERENCIA EDUCATIVA**

Tabla 1. Emociones positivas y negativas de Ekman (1999)

POSITIVAS	NEGATIVAS
Alegría	Asco
Alivio	Bochorno
Contento	Culpa
Diversión	Desprecio
Entusiasmo	Ira
Felicidad	Miedo
Placer	Orgullo
Satisfacción	Tristeza
Sorpresa	Vergüenza

Bisquerra (2000) propone una nueva clasificación de las emociones partiendo de la de Ekman (1999), añadiendo a las positivas y negativas, las emociones ambiguas y las estáticas, los cuales son emociones que se transmiten a través de manifestaciones artísticas.

Tabla 2. Clasificación de las emociones de Bisquerra (2000)

POSITIVAS	NEGATIVAS	AMBIGUAS	ESTÁTICAS
Alegría	Ira	Sorpresa	Literatura
Humor	Miedo	Esperanza	Pintura
Amor	Ansiedad	Compasión	Escultura
Felicidad	Tristeza		Música
	Vergüenza		
	Aversión		

Son muchos los autores que afirman que existen seis emociones básicas (Salovey y Mayer, 1990; Ekman, 1999). Pero el autor Plutchik (1980) creó otra clasificación distinta, diferenciando las emociones básicas y las avanzadas.

Plutchik (1980) diferenció ocho emociones básicas: ira, anticipación, alegría, confianza, miedo, sorpresa, tristeza y aversión. Estas ocho emociones son necesarias para la supervivencia de la persona, pero es a partir de su combinación cuando nacen las emociones avanzadas: amor, sumisión, susto, decepción, remordimiento, desprecio, alevosía y optimismo. Estas emociones avanzadas están compuestas cada una de ellas por dos emociones básicas.

Tabla 3. Emociones Avanzadas Plutchick (1980)

EMOCIÓN AVANZADA	EMOCIÓN BÁSICA
Amor	Amor + Confianza
Sumisión	Confianza + Miedo
Susto	Miedo + Sorpresa
Decepción	Sorpresa + Tristeza
Remordimiento	Tristeza + Aversión
Desprecio	Aversión + Ira
Alevosía	Ira + Anticipación
Optimismo	Anticipación + Amor

LA INTELIGENCIA Y LAS EMOCIONES: UNA REVISIÓN TEÓRICA PARA COMPRENDER SU TRANSFERENCIA EDUCATIVA

3. El Concepto De Inteligencia Emocional

Como se ha indicado anteriormente en el apartado inteligencias múltiples, Gardner (1995) y sus dos inteligencias interpersonal e intrapersonal son la clave para desarrollar el concepto de inteligencia emocional. Salovey y Mayer (1990), fueron los primeros autores en tratar el tema de la inteligencia emocional definiéndola como “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios” (1990, p.189). Pero no es hasta cinco años después, con el libro “La inteligencia emocional” de Daniel Goleman (1995), cuando el término comienza a tener gran transcendencia mundial.

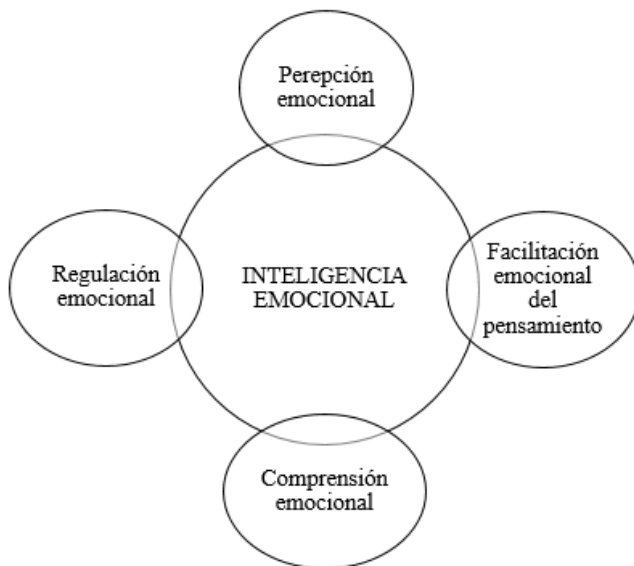
3.1. La inteligencia emocional según Salovey y Mayer

Según la versión original de Salovey y Mayer (1990), la inteligencia emocional consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. Más concretamente, Mayer y Salovey (1997: 10) señalaban que “la inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual”. La inteligencia emocional se refiere a un “pensador con un corazón” (“a thinker with a heart”) que percibe, comprende y maneja relaciones sociales.

Estos autores han ido reformulando el concepto original en sucesivas aportaciones. Una de las formulaciones que se toman como referencia es la siguiente (Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Mayer y

Salovey, 1997, 2007). La inteligencia emocional se estructura como un modelo de cuatro “ramas” interrelacionadas (Gráfico 1):

Gráfico 1: Estructuración de la inteligencia emocional según Salovey y Mayer.



Cada una de estas “ramas” posee un significado concreto y aporta una variante clave para la interconexión que mencionamos:

- a) Percepción emocional: capacidad de expresar las emociones adecuadamente, de discriminar entre expresiones imprecisas y precisas, deshonestas y honestas. Identificación, valoración y expresión de las emociones, en uno mismo, en las demás personas, en el arte, o en los hechos.
- b) Facilitación emocional del pensamiento: las emociones que sentimos se introducen en nuestro sistema cognitivo y actúan influyendo a la propia cognición. Las emociones permiten que un pensamiento sea prioritario y guían la atención hacia la información más importante.

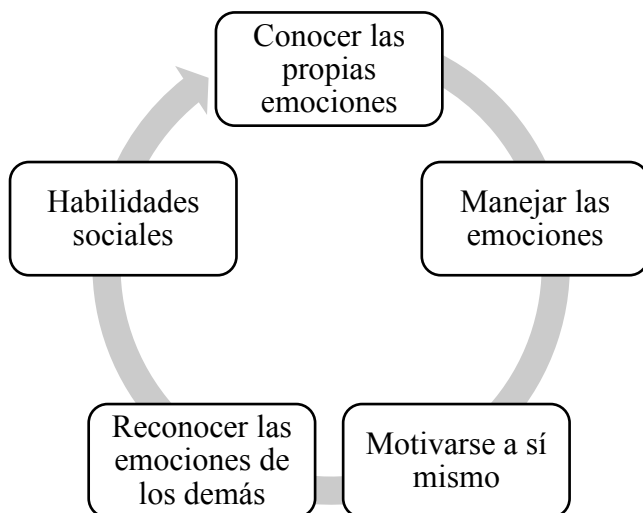
***LA INTELIGENCIA Y LAS EMOCIONES: UNA REVISIÓN TEÓRICA PARA
COMPRENDER SU TRANSFERENCIA EDUCATIVA***

- c) **Comprensión emocional:** capacidad para comprender y analizar las emociones a través del conocimiento emocional. Incluye saber poner nombre a las emociones, reconocer las relaciones entre las emociones y las palabras, poder razonar las emociones para poder interpretarlas.
- d) **Regulación emocional:** habilidad de regular las emociones y los pensamientos, propios y los de los demás. Incluye la capacidad para abolir las emociones negativas y potenciar las positivas, sin necesidad de represión o exageración en la información que transmiten.

3.2. La inteligencia emocional según Goleman

Goleman (1995) explica la inteligencia emocional como la capacidad que tienen las personas de entender sus propias emociones y manejarlas de una manera correcta, y dando importancia a comprender los sentimientos de los demás. Esta aparece en su obra como una parte fundamental en el desarrollo humano, más incluso que el cociente intelectual, que hasta la época era lo más importante a la hora de saber si un niño era inteligente o no. En el gráfico 2 se puede apreciar el concepto que tenía el autor de la inteligencia emocional y cuáles eran para él los elementos esenciales a la hora de concebir una inteligencia emocionalmente adecuada.

Gráfico 2. Conceptualización de la inteligencia emocional según Goleman (1995)



- a) Conocer las propias emociones: el principio de Sócrates "conócete a ti mismo" se refiere a esta pieza clave de la inteligencia emocional: tener conciencia de las propias emociones; reconocer un sentimiento en el momento en que ocurre. Una incapacidad en este sentido nos deja a merced de las emociones incontroladas.
- b) Manejar las emociones: la habilidad para manejar los propios sentimientos a fin de que se expresen de forma apropiada se fundamenta en la toma de conciencia de las propias emociones. La habilidad para suavizar expresiones de ira, furia o irritabilidad es fundamental en las relaciones interpersonales.
- c) Motivarse a sí mismo: una emoción tiende a impulsar hacia una acción. Por eso, emoción y motivación están íntimamente

LA INTELIGENCIA Y LAS EMOCIONES: UNA REVISIÓN TEÓRICA PARA COMPRENDER SU TRANSFERENCIA EDUCATIVA

interrelacionados. Encaminar las emociones, y la motivación consecuente, hacia el logro de objetivos es esencial para prestar atención, automotivarse, manejarse y realizar actividades creativas.

- d) Reconocer las emociones de los demás: un don de gentes fundamental es la empatía, la cual se basa en el conocimiento de las emociones de los demás. Las personas empáticas sintonizan mejor con las sutiles señales que indican lo que los demás necesitan o desean.
- e) Habilidades sociales: el arte de establecer buenas relaciones con los demás es, en gran medida, la habilidad de manejar las emociones de los demás. La competencia social y las habilidades que conlleva, son la base del liderazgo, popularidad y eficiencia interpersonal. Las personas que dominan estas habilidades sociales son capaces de interactuar de forma suave y efectiva con los demás.

3.3. Otras interpretaciones de la inteligencia emocional

Al igual que lo han hecho autores precedentes, a continuación exponemos algunas de las definiciones relativas a la inteligencia emocional y que nos ayudan a clarificar el concepto:

Por su parte, Gardner (2011) define la inteligencia como una capacidad biopsicológica que tienen las personas para recibir y tratar información del contexto que les rodea, y poder resolver los problemas que se crean.

Aguado (2014) habla de que la inteligencia emocional nos ayuda a elegir la emoción adecuada en cada contexto y situación que se produce en la vida.

Adam et al. (2003) la describen como la capacidad de saber vivir correctamente con el mundo que nos rodea, y nos permite desarrollarnos como personas porque nos enseña a asumir los fracasos.

Como se puede observar son distintas las definiciones que surgen sobre el término de inteligencia emocional. A pesar de ello, todos llegan a conclusiones similares y por ello podemos definir la inteligencia emocional como la capacidad de entender y controlar los sentimientos, que nos ayuda a interactuar con el entorno y poder entenderlo.

4. Educación Emocional

Cuando se habla de la educación emocional, se hace referencia a educar a las personas emocionalmente, puesto que educar emocionalmente significa dar herramientas para la vida, ya que las emociones nos rodean y son parte de nuestra existencia. Mediante la educación emocional conseguimos entender tanto el mundo exterior como el interior de uno mismo, así como personas equilibradas emocionalmente, empáticas e integradas en la sociedad (Echeverría, 2018).

Bisquerra (2000) define la educación emocional como:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantan en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (p. 243).

El autor nos habla de la importancia de trabajar la educación emocional siempre acompañada de la educación cognitiva, puesto que

LA INTELIGENCIA Y LAS EMOCIONES: UNA REVISIÓN TEÓRICA PARA COMPRENDER SU TRANSFERENCIA EDUCATIVA

ambas son necesarias para conseguir un desarrollo integral. Bisquerra (2011) recalca que la educación emocional es una innovación educativa que consigue dar respuesta a necesidades sociales que hasta el momento no estaban del todo atendidas en la educación formal.

Para autores como Steiner y Perry (1998) la educación emocional debe dirigirse al desarrollo de tres capacidades básicas: “la capacidad para comprender las emociones, la capacidad para expresarlas de una manera productiva y la capacidad para escuchar a los demás y sentir empatía respecto de sus emociones” (p.27).

Por su parte Greenberg (2000) sostiene que si queremos enseñar las habilidades necesarias para la inteligencia emocional será necesario que en las escuelas y, también, en los hogares, se fomente el tipo de entorno emocional que ayude a las personas a desarrollarse emocionalmente, del mismo modo en que se han creado entornos físicos que fomentan el desarrollo corporal e intelectual.

Es importante poner en valor la necesidad de educar emocionalmente a los niños desde edades tempranas. Los niños desde su nacimiento necesitan expresar lo que sienten y entender el mundo que les rodea, pero ellos solos sin ayuda de nadie son incapaces de hacerlo, porque no tienen los recursos necesarios para conseguirlo por sí mismos. La ayuda de la familia en los primeros meses será vital para conseguir evolucionar emocionalmente, deberán guiarlo y ser su referente, puesto que los pequeños en los primeros años aprenden a través de la imitación. El niño tiene un desarrollo emocional que como acabamos de comentar va evolucionando poco a poco, y éste va muy ligado al desarrollo cognitivo (Echeverría, 2018).

Hemos hablado de la importancia que tiene la familia en la educación emocional pero no se debe olvidar el papel fundamental de los educadores. Autores como Bisquerra (2000) o Baena (2005) hablan de la importancia tanto de la familia como de la escuela a la hora de

educar emocionalmente a los pequeños. Dado su papel, ambas partes deben ser conocedoras de la importancia de su labor, y de los buenos resultados que podría dar un trabajo conjunto para conseguir dar al niño habilidades que le ayudarán a afrontar los retos de la vida cotidiana. Tanto la escuela como la familia deben comprender que educar es responsabilidad de las dos partes, y si lo hacen de una manera conjunta los beneficios serán mayores.

4.1. Principios de la educación emocional

La educación emocional ha de entenderse como un elemento imprescindible para la promoción de una personalidad integral. A partir de las aportaciones de Bisquerra (2000, 2001) se destacan los principios siguientes:

- a) El desarrollo emocional es una parte indisociable del desarrollo global de la persona: se concibe a la persona como una totalidad que abarca cuerpo, emociones, intelecto y espíritu. En ese sentido, la educación debe atender a la educación de los sentimientos, en función de desarrollar y recobrar la capacidad de identificar los propios sentimientos, así como de expresarlos en forma auténtica y adecuada.
- b) La educación emocional debe entenderse como un proceso de desarrollo humano, que abarca tanto lo personal como lo social e implica cambios en las estructuras cognitiva, actitudinal y procedimental.
- c) La educación emocional debe ser un proceso continuo permanente que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente.
- d) La educación emocional debe tener un carácter participativo porque requiere de la acción conjunta y cooperativa de todos los que integran la estructura académico-docente-

LA INTELIGENCIA Y LAS EMOCIONES: UNA REVISIÓN TEÓRICA PARA COMPRENDER SU TRANSFERENCIA EDUCATIVA

administrativa de las instituciones educativas y porque es un proceso que exige la participación individual y la interacción social.

- e) La educación emocional debe ser flexible porque cuanto debe estar sujeta a un proceso de revisión y evaluación permanente que permita su adaptabilidad a las necesidades de los participantes y a las circunstancias presentes.

4.2. Modelos para trabajar las emociones

Junto a la conceptualización de los principios mencionados, son varios los modelos que podemos encontrar para trabajar las emociones. Para esta obra, nos hemos centrado en el Modelo de habilidad de Salovey y Mayer y el Modelo mixto de Goleman.

4.2.1. Modelo de habilidad

Salovey y Mayer (1990) aportaron el modelo de habilidad para educar a las personas en las emociones. Ellos consideran importante educar las emociones, puesto que éstas ayudan a solucionar problemas que surgen en el día a día, y son fundamentales para adaptarse al entorno.

Siguiendo con Salovey y Mayer (1997), hablan de cómo los alumnos se enfrentan diariamente a situaciones en las que deben emplear las habilidades emocionales para responder a lo que está sucediendo y así poder adaptarse de forma adecuada. El modelo que crearon considera que la inteligencia emocional se conceptualiza mediante cuatro habilidades:

- 1) La percepción emocional: hace referencia a la habilidad de reconocer e identificar las propias emociones y la de las personas de alrededor.

- 2) La asimilación emocional: es la capacidad de las personas para tener en cuenta los sentimientos a la hora de resolver problemas o de razonar. Para ello, es muy importante conocer las emociones.
- 3) La comprensión emocional: se trata de saber desglosar las señales emocionales de una manera adecuada, pudiendo etiquetar y reconocer en qué categoría se agrupa cada emoción.
- 4) Regulación emocional: es la habilidad de estar abierto a todas las emociones, sean malas o buenas, y saber reflexionar y aprender de ellas.

4.2.2. Modelo mixto

A partir del modelo de habilidades creado por Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995) creó el modelo mixto. El autor apuntó que para poder desarrollar de una manera exitosa la inteligencia emocional son necesarias las siguientes competencias:

- a) Autoconfianza
- b) Curiosidad
- c) Intencionalidad
- d) Autocontrol
- e) Relaciones
- f) Capacidad de comunicar
- g) Cooperación

LA INTELIGENCIA Y LAS EMOCIONES: UNA REVISIÓN TEÓRICA PARA COMPRENDER SU TRANSFERENCIA EDUCATIVA

Mediante estas siete competencias, Goleman (1995) pretendía que los alumnos desarrollasen las emociones y así conseguir éxito en sus habilidades sociales.

4.3. Competencias emocionales

Por último, no podemos obviar en este capítulo la importancia de tener en cuenta y cumplir unos requisitos para llevar a cabo la educación emocional y poder conseguir un aprendizaje de éxito. Bisquerra (2005) nos plantea los siguientes objetivos para el desarrollo de la educación emocional.

Tabla 4. Objetivos de la educación emocional según Bisquerra (2005, p96)

- Identificar las emociones de los demás

- Adquirir un mejor conocimiento de las emociones propias

- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones

- Adoptar una actitud positiva en la vida

- Desarrollar la habilidad de automotivarse

- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas

- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas

Para poder llevar a cabo los objetivos de la educación emocional es necesario trabajar las competencias. Ibarrola (2009) nos habla de

competencias emocionales que ayudan a formar a las personas emocionalmente. Éstas pueden desarrollarse tanto en el colegio como en la sociedad, puesto que se pueden conseguir mediante el aprendizaje o la experiencia cotidiana del día a día. Las competencias reseñadas por la autora son las siguientes:

- a) Autoconciencia: hace referencia a la capacidad de una persona de reconocer un sentimiento en el momento. Para conseguirlo es importante que el alumno sea consciente de sus propias emociones y de saber identificarlas.
- b) Autocontrol: es la habilidad que tienen las personas para controlar o regular sus emociones y sentimientos.
- c) Automotivación: nos habla de la capacidad de motivarse a uno mismo. Está ligado de forma muy directa con la autogestión emocional.
- d) Destreza social: es la habilidad de relacionarse y entenderse con el resto de personas, siendo esta de una manera adecuada.
- e) Empatía: es la disposición de entender lo que el resto siente y de saber ponerse en su lugar.

Finalmente, Bisquerra (2000) también habla de las distintas competencias que surgen a la hora de trabajar la educación emocional, y que desde el ámbito educativo deben ser tenidas en cuenta. Éstas son:

- a) Conciencia emocional: conocer las propias emociones y las de los demás.
- b) Regulación emocional: es la capacidad de controlar o regular las emociones de una manera adecuada.

LA INTELIGENCIA Y LAS EMOCIONES: UNA REVISIÓN TEÓRICA PARA COMPRENDER SU TRANSFERENCIA EDUCATIVA

- c) Autonomía emocional: hace referencia a encontrar un equilibrio entre desligarse emocionalmente y la dependencia emocional.
- d) Habilidades sociales: capacidad para tener relaciones con los demás.
- e) Habilidades de la vida: necesarias para poder tener relaciones de éxito a nivel personal y social.

A modo de síntesis del capítulo cabe reseñar la trascendencia que han logrado adquirir los presupuestos de la inteligencia emocional en el marco de la educación. Son muy numerosas las propuestas existentes y se materializan en formatos también muy variados, lo cual no hace más que evidenciar que estos conceptos han arraigado en el plano educativo y es necesario seguir ahondando en los presupuestos que se derivan de su empleo y de las nuevas perspectivas que emerjan, para así actualizar el marco conceptual y procedimental a partir del cual favorecer su aplicación a contextos cada vez más diversos y en los que su desarrollo supondrá un paso hacia adelante para contribuir al desarrollo integral de las personas desde diferentes planos de su contexto vital.

Referencias Bibliográficas

- Adam, E. et al. (2003). *Emociones y educación. Qué son y cómo intervenir desde la escuela*. Barcelona: Graó.
- Aguado, R. (2014). *Es emocionante, saber emocionarse*. Madrid: Editorial EOS Instituto de Orientación Psicológica Asociados
- Baena Paz, G. (2005). *Como desarrollar la inteligencia emocional infantil: guía para padres y maestros*. Sevilla: MAD
- Binet, A. & Simon, Th. (1905). Methodos nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel de anormaux. *L' Année Psychologique*, 11, pp. 191-244

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis
- Bisquerra, R. (2001). ¿Qué es la educación emocional? *Temáticos de la escuela española*, 1 (1), 7-9.
- Bisquerra, R. (2005). Reseña de “Metodología de la investigación educativa” de Rafael Bisquerra. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, 025, 593-596. Recuperado el 27 de marzo de 2018 de:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1227712982.pdf>
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclee de Brouwer
- Damasio, A. (1994). *El error de Descartes. La razón de las emociones*. Santiago de Chile: Editorial Andres Bello
- Damasio, A. (2003). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica
- Echeverría, A. (2018). *Proyecto de trabajo sobre la inteligencia emocional en educación infantil*. Trabajo Fin de Grado (no publicado). Universidad Internacional de La Rioja, España.
- Ekman, P. (1972). Universals and Cultural Differences in facial expressions of emotions. In Cole, J. (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 207-282). Lincoln, NB: University of Nebraska Press.
- Ekman, P. (1999). Basic emotions. In Dalglish, T. & Power, M. J. (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 45-60). New York, NY: John Wiley & Sons Ltd.
- Galton, F. (1883). *Inquiries into human faculty and its development*. London: Macmillan
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós
- Gardner, H. (2005). Universidad de Harvard. Inteligencias múltiples. *Revista de Psicología y Educación*, 1 (1), 17-26.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Greenberg, L. (2000). *Emociones: una guía interna*. Bilbao: Desclée De Brouwer

**LA INTELIGENCIA Y LAS EMOCIONES: UNA REVISIÓN TEÓRICA PARA
COMPRENDER SU TRANSFERENCIA EDUCATIVA**

- Ibarrola, B. (2009). *Educación emocional a través del cuento*. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/psicologiaparacrecer/educacin-emocional-a-travs-del-cuento-begoa-ibarrola>
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?" En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (2007). ¿Qué es la inteligencia emocional? En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (eds.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 25-45). Madrid: Pirámide.
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D. (2000). "Models of emotional intelligence". En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (2nd ed) (pp. 396-420). New York: Cambridge.
- Molero, C., Saiz, E. y Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30 (1), 11-30.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. New York: Harper & Row.
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P. & Mayer, J. (1997). *What is emotional intelligence?* New York: Basic Books.
- Steiner, V. y Perry, R. (1998). *La educación emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor

