

Revista Iberoamericana de EDUCACIÓN

<https://doi.org/10.59650/JSRE2197>

Número 6 – Octubre 2024

<http://osunajournals.com>



WANCEULEN
Journals



Revistas Iberoamericanas
Osuna Journals

©Copyright: Los autores

©Copyright: De la presente Edición, Año 2024 WANCEULEN EDITORIAL

Título: REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN

Editorial: WANCEULEN EDITORIAL

Publicación semestral.

Número 6 – Octubre 2024

Disponible en Internet: <http://osunajournals.com>

ISSN: 2794-0683

WANCEULEN S.L.

www.wanceuleneditorial.com y www.wanceulen.com

info@wanceuleneditorial.com

Reservados todos los derechos. Queda prohibido reproducir, almacenar en sistemas de recuperación de la información y transmitir parte alguna de esta publicación, cualquiera que sea el medio empleado (electrónico, mecánico, fotocopia, impresión, grabación, etc.), sin el permiso de los titulares de los derechos de propiedad intelectual. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita utilizar algún fragmento de esta obra.



WANCEULEN
Journals



Revistas Iberoamericanas
Osuna Journals

DIRECTORES

Alfonso Javier García González. Universidad de Sevilla.

Cristina Yanes Cabrera. Universidad de Sevilla.

Miguel Ángel Oviedo Caro E.U. Osuna, Universidad de Sevilla.

COMITÉ CIENTÍFICO

Juan Antonio Morales Lozano. Universidad de Sevilla.

Manuel Guil Bozal. E.U. Osuna, Universidad de Sevilla.

María Dolores Díaz Alcaide. Universidad de Sevilla.

Mariana Altopiedi. E.U. Osuna, Universidad de Sevilla.

Oswaldo Leyva Cordero. Universidad Autónoma de Nuevo León. UANL, México.

Rafael Baena González. E.U. Osuna, Universidad de Sevilla.



WANCEULEN
Journals



Revistas Iberoamericanas
Osuna Journals

ÍNDICE

Propuesta de intervención de educación emocional para niños/as en riesgo de exclusión social 6-52

<https://doi.org/10.59650/GUON3236>

Paula Gómez-Pérez

María Reyes Vargas-Jiménez

El dibujo infantil de tema libre como indicador social 53-95

<https://doi.org/10.59650/YGFB7190>

Miriam Ruiz-Morón

José Manuel Guil-Bozal

El papel de la competencia financiera del programa PISA respecto del objetivo de desarrollo sostenible 10: reducción de las desigualdades..... 96-128

<https://doi.org/10.59650/XAYU5615>

César David Peña-Aparicio

Jesús Heredia-Carroza

Jesús Manuel de Sancha-Navarro

Raluca Stoica

Flamenco y educación: un binomio dependiente de la tradición y de las nuevas tecnologías 129-135

<https://doi.org/10.59650/PNCA7358>

Miguel A. Díaz-Reyes

Carlos Chavarría-Ortiz

Jesús Heredia-Carroza



WANCEULEN
Journals



Revistas Iberoamericanas
Osuna Journals

La implantación del flamenco en el currículo educativo andaluz y su
impacto en el alumnado136-154

<https://doi.org/10.59650/WXWN1799>

Ángeles Carrosa-Zayas

Carlos Chavarría-Ortiz

Carmen López-Ruiz

Jesús Heredia-Carroza

La mejora de las conductas agresivas en la infancia a través de la
conducta prosocial.....155-182

<https://doi.org/10.59650/PVLO8857>

Paula Ríos-Valencia

Intervención con robótica educativa en un niño autista183-215

<https://doi.org/10.59650/ADVA8486>

Rosario Ruiz-Mateo

Francisco José Montero-Bancalero



WANCEULEN
Journals



Revistas Iberoamericanas
Osuna Journals

Propuesta de intervención de educación emocional para niños/as en riesgo de exclusión social

Proposal for emotional education intervention for children at risk of social exclusion

Paula Gómez-Pérez

Grado en Educación Primaria. Centro Universitario de Osuna. Universidad de Sevilla.

María Reyes Vargas-Jiménez

Profesora de Psicología Evolutiva y de la Educación. Titular Escuela Universitaria de Osuna. Universidad de Sevilla. orcid.org/0000-0003-1478-4478

Resumen:

En el presente artículo se ha elaborado una propuesta de intervención en Educación Emocional para niños/as en riesgo de exclusión social de 11 y 12 años puesto que, a estas edades es primordial saber conocer y manejar las emociones para poder crear vínculos afectivos con uno mismo y con los demás, así como para evitar situaciones de rechazo social. Dicha propuesta tiene como objetivo potenciar las competencias emocionales de estos niños y esta será extrapolable a contextos no formales. Para desarrollarla, se diseñarán actividades lúdicas que mejoren el bienestar emocional de estos niños, atendiendo a la diversidad y a cada una de las características personales y del entorno. Además, se empleará el aprendizaje cooperativo con el fin de favorecer la convivencia entre los menores y fomentar la inclusión en el grupo.

Palabras Clave: Aprendizaje cooperativo; competencias emocionales; Educación Emocional; educación no formal; exclusión social.

Abstract:

This paper has developed an intervention proposal in Emotional Education for children at risk of social exclusion aged 11 and 12, given that at this age it is essential to know and manage emotions in order to create affective bonds with oneself and with others, as well as to avoid situations of social rejection. The aim of this proposal is to strengthen the emotional competences of these children and it will be extrapolated to non-formal contexts. To develop it, play activities will be designed to improve the emotional well-being of these

children, taking into account diversity and each of the personal and environmental characteristics. In addition, cooperative learning will be used in order to promote coexistence among children and encourage inclusion in the group.

Keywords: cooperative learning; emotional competences; emotional education; non-formal education; social exclusion.

1. INTRODUCCIÓN

En la sociedad en la que vivimos se puede apreciar que la presencia de la exclusión social en la población es muy frecuente, debido a que puede originarse por diversos factores y manifestarse de diferentes maneras. Esto repercute negativamente en el estado emocional de los niños, por lo que si no se educa a tiempo puede reflejarse en su vida adulta. La realidad es que, con el paso del tiempo, la sociedad está presentando un mayor grado de sensibilización al respecto, pero a pesar de eso, es necesario continuar indagando y trabajando sobre este tema.

Como consecuencia de ello, se ha optado por realizar una profundización bibliográfica con el objetivo de ahondar en el tema planteado, y de este modo, abordar y solventar la problemática a través de la elaboración y desarrollo de una propuesta de intervención, destinada a niños que se encuentran en el tercer ciclo de Educación Primaria. En ella, se va a llevar a cabo el fomento de las competencias emocionales a través del aprendizaje cooperativo, que será el instrumento metodológico fundamental para favorecer relaciones sanas con uno mismo y con los demás. Por otro lado, mencionar que se hará uso del masculino como género gramatical no marcado para hacer alusión a todas las personas afectadas por este tipo de circunstancia.

En relación con la estructura del trabajo, este se va a organizar dividiéndose en dos capítulos. En el primero de ellos, se desarrolla la fundamentación teórica donde se va a profundizar en aquellos estudios y datos científicos acerca de las emociones, la exclusión social y el contexto no formal, entre otros, para así conocer la base empírica que existe detrás de ellos. La indagación se desglosará desde lo más general a lo más específico, comenzando por el concepto de emoción, características que presenta, tipos y funciones de emociones existentes. Aludiendo acto seguido, a la inteligencia, competencia, educación y bienestar emocional, hasta llegar al concepto de exclusión social, qué factores son los que lo generan y sus consecuencias, así como la relación de la educación no formal con el desarrollo de la educación emocional. De esta manera, se podrá

comprender la importancia que tienen las emociones en todos los ámbitos de la vida del ser humano, así como la significación que supone la adquisición de una educación emocional de calidad en el crecimiento personal de los menores, especialmente en aquellos que viven en situaciones de exclusión, debido a las carencias afectivas que lamentablemente presentan.

Por tanto, en el segundo capítulo, se ha apostado por el desarrollo de una propuesta didáctica, que ofrezca al alumnado los recursos clave para trabajar las competencias emocionales con el fin de promover el bienestar personal, los valores y la convivencia con los demás.

2. JUSTIFICACIÓN

Cada vez el porcentaje de exclusión social en niños y niñas va aumentando conforme van pasando los años. Recientemente, continúa siendo un problema en diversas zonas geográficas de España y concretamente en Andalucía, que es donde se va a desarrollar este proyecto. Según Rodríguez (2020) el Observatorio de la Infancia y Adolescencia (OIA) perteneciente a la Junta de Andalucía muestra un informe en el que se relata la cantidad de población andaluza infantil que sufre pobreza y desigualdad social. En el año 2019, el riesgo de exclusión social en esta Comunidad Autónoma era del 29,5% de personas menores de edad, lo que afecta a 469.995 niños, niñas y adolescentes, y es por ello, que debido al alto nivel de menores perjudicados por esta situación se va a proponer una alternativa educativa para disminuir estos casos.

Otra dificultad presente es que, aunque el Real Decreto 157/2022 de 1 de marzo, mencione que hay que atender a la educación emocional en Educación Primaria, la realidad es distinta, puesto que no se está trabajando suficientemente en dicha etapa (Sala y Abarca, 2001) y mucho menos con niños que se encuentran en riesgo de exclusión social, los cuales en su mayoría carecen de competencias emocionales. Nuestro objetivo es desarrollar una propuesta de intervención fuera del contexto formal debido a que mucho de estos niños sufren absentismo escolar. Asimismo, considerando el contexto en el que viven, es fundamental conocer cómo se sienten y por consiguiente, cómo actúan ante las difíciles circunstancias que se les plantean cada día. Para ello, es necesario dotar de herramientas competenciales a los integrantes de estos grupos usando la educación emocional desde la niñez puesto que las experiencias que se viven en las edades tempranas repercuten al crecimiento personal y al comportamiento del futuro, evitando de este modo actitudes violentas y/o delictivas.

En definitiva, con esta propuesta de intervención didáctica se pretende desarrollar actividades a través de las cuales los niños que están en riesgo de exclusión social adquieran competencias emocionales. Por esta razón, es imprescindible que en las entidades no formales progresen impartiendo la enseñanza emocional con el propósito de llegar a formar ciudadanos competentes emocionalmente, una comunidad altamente inclusiva de tal modo que, esta debe estar formada en valores para poder ayudar, ser solidarios, comprender y respetar a los demás independientemente de su cultura u otras características propias.

3. OBJETIVOS

Con este artículo se pretende alcanzar una serie de objetivos:

- Indagar en diversas fuentes bibliográficas acerca de la educación emocional en contextos no formales y la exclusión social en menores.
- Conocer las emociones y los beneficios que pueden aportar al alumnado en riesgo de exclusión.
- Utilizar la educación emocional y el aprendizaje cooperativo como medio para favorecer las relaciones intra e interpersonales.
- Diseñar una propuesta didáctica con recursos sobre las competencias emocionales para el tercer ciclo de Educación Primaria.

4. METODOLOGÍA

En primer lugar, para alcanzar los objetivos que se han propuesto previamente, es necesario proceder a llevar a cabo una búsqueda bibliográfica acerca del tema planteado, para así disponer de información que impulse a nuevos conocimientos. Para la revisión bibliográfica se ha acudido a diferentes bases de datos científicas, que han proporcionado información de valor sobre los aspectos que se van a tratar. Específicamente, el contenido que se encuentra plasmado en dicho trabajo se ha adquirido por medio de libros, capítulos y artículos de índole científico pertenecientes a diferentes revistas académicas, todos ellos extraídos del Catálogo Fama de la Universidad de Sevilla y de Google Scholar.

En segundo lugar, se han tenido en cuenta diversos elementos para la producción de la propuesta didáctica, y estos son: introducción, contextualización, objetivos didácticos, metodología, temporalización, diseño de actividades y

evaluación. Esta última consta de tres partes para así poder determinar con exactitud la eficacia del trabajo ejercido a lo largo de las sesiones organizadas.

Por último, se hace referencia a la conclusión, en este apartado final se resaltan las aportaciones fundamentales del diseño de la propuesta de intervención.

5. CAPÍTULO I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

5.1. LAS EMOCIONES

5.1.1. *Conceptos*

Hoy día en la era de la globalización necesitamos estar conectados continuamente, puesto que se les otorga gran importancia a las relaciones sociales. Dentro de ellas, la relación emocional se considera primordial en el desarrollo de todo ser humano, ya que ayuda a que los sujetos puedan adaptarse al entorno en el que viven y por tanto es un componente de supervivencia.

Cada vez las personas son más conscientes del papel fundamental que tienen las emociones en el ámbito personal y social, pero a pesar de ello, existe un gran desconocimiento al respecto. Wenger, Jones y Jones sostienen que "casi todo el mundo piensa que sabe qué es una emoción hasta que intenta definirla. En ese momento prácticamente nadie afirma poder entenderla" (1962, p.3).

De igual modo, cabe señalar que, en la actualidad existe una problemática y es que se fomentan en gran medida las competencias técnicas y digitales, en detrimento de las competencias emocionales.

Partiendo de esta base, indagaremos en el estudio de la emoción desde la etimología hasta las distintas aportaciones o enfoques teóricos.

El origen etimológico de la palabra emoción es emotio, emotionis, nombre que proviene del latín y es derivado del verbo emovere. Este verbo está constituido por movere (moverse) y el prefijo e- que supone "alejamiento" y/o "movimiento hacia fuera" lo que indica que la emoción es un impulso para actuar y poder hacer frente a los distintos acontecimientos de la vida cotidiana (Ortega, 2010).

Por consiguiente, el ser humano generalmente se mueve para buscar el placer y rehuir del dolor, por lo que se considera que todo el sustento de nuestro comportamiento se encuentra en la emoción.

En la actualidad, existen multitud de definiciones acerca del concepto emoción, las cuales han ido evolucionando a medida que avanzan las investigaciones sobre ello.

Paul Ekman, psicólogo y pionero en realizar investigaciones sobre las emociones humanas, propone que una emoción es una respuesta psicológica compleja, automática y universal que se origina en el organismo frente a ciertos estímulos. Dichas respuestas implican variaciones en la postura corporal, voz y expresión facial, entre otros aspectos neurofisiológicos (Ekman, 1999).

Agregando a lo descrito previamente, el neurocientífico LeDoux experto en los circuitos de supervivencia, detalla que las emociones son respuestas involuntarias y veloces del cerebro que se producen ante factores del entorno que se conciben como desafiantes o placenteros. Asimismo, los procesos fisiológicos y cognitivos se combinan para dar lugar a dichas respuestas, y, por tanto, posibilitan al organismo prepararse para afrontar lo acontecido y afianzar su supervivencia. Además, este autor asegura que las emociones son primordiales para el aprendizaje y adaptación en el ambiente, puesto que implican tanto al cerebro como al organismo (LeDoux, 1998).

Por otro lado, el prestigioso autor español especializado en el estudio de la educación emocional, Bisquerra (2003), destaca que las emociones son un estado de complejidad en el que el cuerpo se ve influenciado por una alteración que incita a una respuesta estructurada. Estas respuestas suelen mostrarse como resultado de un suceso interno o externo.

Finalmente, tras las definiciones plasmadas anteriormente, se considera importante recalcar la idea de que las emociones no son sólo esenciales para el desenvolvimiento en el ámbito laboral o profesional de los adultos (Torres *et al.*, 2021), sino que son un recurso fundamental desde la infancia, ya que ayuda a los niños a desarrollar una mayor capacidad de resiliencia para afrontar los contratiempos que puedan presentarse en sus vidas y forjar a su vez, un futuro con mayor prosperidad y salud mental.

5.1.2. Componentes de las emociones

Cada una de las emociones se caracteriza por manifestarse espontáneamente ante situaciones que precisan una resolución rápida. Además, poseen un importante valor adaptativo y funcional, porque permite dar respuestas antes de racionalizar estas. De igual modo, cabe señalar que las emociones se presentan desde tres ámbitos diferentes: cognitivo, conductual y fisiológico, de

manera que, para comprender una emoción, el sujeto ha de contemplar cada uno de ellos (Piqueras *et al.*, 2009).

Siguiendo esta línea, Brody (1999) hace alusión y define los tres componentes que conforman las emociones:

- En primer lugar, el componente neurofisiológico es el conjunto de respuestas involuntarias que ocurren en el cuerpo como resultado de la emoción y el individuo no puede controlar; taquicardia, aumento de sudoración, hipertensión, sequedad en la boca, etc. En consecuencia, a la manifestación de dichos síntomas los cuales pueden llegar a ser intensos, se emprenden estrategias apropiadas para afrontar esta situación.
- En segundo lugar, el componente conductual es la manera de reflejar externamente las emociones y hace referencia al comportamiento que plasma la persona. Las emociones se perciben a través de las expresiones faciales, el lenguaje no verbal, el tono de voz, volumen, ritmo, movimientos del cuerpo, etc., todas ellas proporcionan señales sobre cómo se siente cada persona.
- Finalmente, el componente cognitivo es el pensamiento o percepción que el sujeto asocia con la emoción y el impacto que genera en él. Se siente miedo, angustia, rabia, entre otras muchas emociones. Igualmente, dicho componente permite que el individuo califique un estado emocional y le adjudique un nombre a aquello que siente por medio del lenguaje, al decir “me siento feliz” o “tengo preocupación”. Sin embargo, tener un dominio del lenguaje o vocabulario emocional escaso o limitado, hace que sucedan obstáculos en la toma de conciencia de las emociones propias de uno mismo, estimulando la sensación de no saber lo que le sucede, por lo que puede repercutir desfavorablemente a la persona.

Es por ello, que se considera fundamental una educación emocional acertada que ayude a identificar las propias emociones para así conocerse con mayor profundidad a sí mismos. De acuerdo a lo reflejado, es primordial que los niños aprendan a reconocer las sensaciones físicas, las acciones y los pensamientos que acompañan a una emoción, para que así puedan comprenderlas y manejarlas de manera efectiva. Este aprendizaje les ayudará a desarrollar tanto habilidades emocionales como sociales fundamentales para su crecimiento personal.

5.1.3. Tipos de emociones

A lo largo de la historia se han encontrado numerosas propuestas sobre la nominación y clasificación de las emociones. Acorde con las taxonomías específicas que han llevado a cabo algunos autores, existen hasta doscientos cuarenta tipos de emociones distintas. Para proporcionar dichos datos, todos ellos han atendido diversos aspectos como la intensidad y duración de la reacción, los músculos que intervienen, los hechos y narraciones sobre lo que se experimenta, entre otros muchos factores (Arnold, 1960).

Según una de las categorizaciones clásicas las emociones se clasifican en emociones básicas y emociones complejas. Izard (1993) las describe seguidamente:

Las emociones básicas tienen un carácter innato y universal y debido a ello, el ser humano adquiere una adaptación eficaz a su entorno. Estas son el placer, el interés, la sorpresa, la tristeza, la ira, el miedo, el asco y el desprecio. Este tipo de emociones se han agrupado, en otras clasificaciones, en dimensiones bipolares del siguiente modo: alegría- tristeza, aprobación- disgustos, cólera- miedo y sorpresa-anticipación.

Por otro lado, dicho autor sostiene que las emociones complejas emergen de las interacciones de las cuatro dimensiones básicas. Por consiguiente, dichas emociones se adquieren a lo largo de la vida en función de las experiencias de cada persona, y a diferencia de las emociones básicas, estas presentan un carácter social. Las emociones complejas son la vergüenza, orgullo, culpa, empatía, celos, envidia, etc.

Cabe destacar que tanto la vergüenza, culpa y el orgullo se denominan «emociones sociales», debido al papel que juegan las relaciones interpersonales cuando estas aparecen. Con respecto a los celos y la envidia, estas emociones se presentan debido a la comparación social, entre el yo vulnerable y algún otro sujeto. Por un lado, los celos son respuestas emocionales que están relacionadas con el temor a perder algo valorado en favor de otro; la envidia, por otro lado, es el afán de adquirir algo de otro que uno no tiene (Palmero y Martínez, 2008; Wollheim, 2006).

En definitiva, el desarrollo emocional del menor se considera un transcurso dificultoso que supone el conocimiento y gestión de un gran número de emociones, tanto primarias como secundarias. Por ello, es necesario brindarles ayuda, ofreciéndoles herramientas útiles para que así aprendan a identificar, expresar y controlar sus emociones adecuadamente.

5.1.4. Funciones de las emociones

Todas y cada una de las emociones pueden clasificarse igualmente guiándose por sus funciones propias. Estas posibilitan que el individuo efectúe adecuadamente las reacciones conductuales oportunas, sin importar si generan una sensación placentera o no. Esta finalidad está relacionada con la supervivencia o protección de la integridad física, desde una perspectiva biológica. Incluso las emociones que resultan desagradables tienen un valor significativo en términos de adaptación social y bienestar personal (Piqueras *et al.*, 2009). Seguidamente, se especifican las funciones emocionales existentes según Reeve (1994):

- *Función adaptativa.* Se encarga de capacitar al organismo para realizar de manera infalible la conducta demandada por las circunstancias ambientales que se presenten, administrando y utilizando la energía necesaria y a su vez, encaminando dicha conducta hacia un fin establecido.
- *Función social.* Las emociones son fundamentales para proporcionar una comunicación social eficaz. Se encuentran distintas funciones sociales de las emociones y según Izard (1993) son: favorecer la interacción social; controlar la conducta de otras personas; consentir la comunicación de los estados afectuosos y por último, fomentar la conducta prosocial. En conformidad con este autor, para poder ejecutar debidamente esta función hay que atender, por un lado, a la expresión de las emociones y por otro, a la represión de estas. Es decir, la primera se considera como una secuencia de estímulos distintivos que muestran la ejecución de conductas concretas por parte de otros individuos y la segunda, tiene una función social que es precisa para el impedimento de determinadas respuestas emocionales con posibilidad de afectar a las relaciones sociales y al funcionamiento de los grupos.
- *Función motivacional.* Los conceptos de emoción y motivación están relacionados, puesto que la emoción mantiene a la conducta motivada. Cuando una conducta es emocional se realiza de manera más enérgica y por esta razón, la emoción tiene una función adaptativa que permite promover la correcta ejecución de la conducta adecuada para cada requerimiento.

En este sentido, Oros (2009) considera que las emociones sirven de apoyo a los menores para adaptarse al entorno que les rodea, puesto que es una manera de responder a los estímulos que reciben. Del mismo modo, las emociones posibilitan que los niños se relacionen con otros sujetos y perciban los

sentimientos y necesidades que requieren estos, por lo que, la comunicación emocional en este caso es fundamental (Del Valle, 1998).

Asimismo, las emociones funcionan para el infante como un impulso de motivación, dado que le conceden la energía precisa para efectuar distintos tipos de acciones (Palmero *et al.* 2002).

5.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL

5.2.1. Origen y evolución de la Inteligencia Emocional

En el siglo XX la educación se basaba en el desarrollo cognoscitivo, puesto que en el currículo académico siempre ha tenido mayor importancia la adquisición de nuevos conocimientos y no se les ha otorgado la visibilidad suficiente a las emociones. En el año 1983, Gardner presentó la Teoría sobre las Inteligencias Múltiples donde proponía dos tipos de inteligencias la intra y la interpersonal como parte de la inteligencia emocional y dentro de la propuesta de las inteligencias múltiples (Gardner, 2005).

Las inteligencias múltiples son las siguientes: inteligencia lingüística o verbal, inteligencia lógica-matemática, inteligencia espacial, inteligencia cinético-corporal, inteligencia musical, inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal, inteligencia naturalista e inteligencia existencial, Gardner (1995; 2005)

Esta propuesta de clasificación pretende representar las distintas inteligencias humanas y refleja la complejidad a la hora de entender cómo distintas personas desarrollan distintos talentos que precisan de una enseñanza personalizada (Gardner, 2005) facilitando a los niños distintas experiencias para así poder incentivar sus capacidades.

En resumen, la Teoría de las Inteligencias Múltiples permite enfatizar la diversidad potencialidades en las personas y ofrece la adaptación de distintas formas de aprendizaje tanto en el contexto formal como no formal.

Aunque dentro la Teoría de las Inteligencias se presentaron las inteligencias intra e interpersonal que engloban la inteligencia emocional, de manera explícita aparecen publicaciones científicas a finales del s.XX que ponen de relieve la importancia de la inteligencia emocional. Para Salovey y Mayer (1990), la Inteligencia Emocional (IE) es:

...la capacidad para razonar sobre las emociones y hacer uso de ellas para mejorar el pensamiento. Esto incluye las habilidades para percibir emociones con precisión, para acceder y generar emociones como ayuda al pensamiento, para

comprender las emociones y el conocimiento emocional, y para regular reflexivamente las emociones de modo que promuevan un desarrollo emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997, p.10).

Posteriormente, este concepto se popularizó tras la publicación de Daniel Goleman del best sellers “Inteligencia emocional” que tuvo una gran influencia en la sociedad, en la educación y en diversos aspectos de la vida cotidiana, más allá de la comunidad científica. Según Goleman (1995), la IE es una habilidad que está compuesta de varios factores y que implica: tomar conciencia de las emociones de uno mismo, comprender los sentimientos de los otros, tolerar distintas frustraciones que se deben soportar en determinadas ocasiones, aumentar la capacidad de trabajo en equipo, adoptar una actitud empática que mejorará el desarrollo intrapersonal e interpersonal y vivir en un espacio de paz. Desarrollar estas áreas promueve un crecimiento emocional e intelectual que tratará que servirá de guía en la forma de pensar del sujeto y su comportamiento (Martínez *et al.*, 2011).

5.2.2. Los enfoques de la Inteligencia Emocional

La inteligencia emocional como concepto parte de diferentes planteamientos dependiendo de las creencias de cada autor, y es por ello que existen diversos tipos de enfoques. Estos son el personalista, el mixto social y el modelo de habilidades.

Tabla 1.
Modelos explicativos Teorías de la Inteligencia Emocional

Enfoque	Autor Representativo	Concepto Inteligencia Emocional
Persona- lista	Goleman (1998)	La IE se compone de una serie de característi- caspersonales: - Autocontrol. - Capacidad de conocerse a sí mismo. - Conciencia social. - Manejo de las emociones.
Mixto social	Bar-On(2000)	Conjunto de habilidades emocionales y socia- les que permite al individuo responder de ma- neraefectiva a las situaciones cotidianas. Posee cuatrodimensiones: - Intrapersonal. Conciencia emocional, asertividad, autoconocimiento e indepen- dencia. - Interpersonal. Empatía y relaciones inter- personales. - Orientación cognoscitiva. Resolución de problemas y flexibilidad. - Manejo del estrés. Tolerancia al estrés y el control de impulsos y del afecto.
Modelo de habilita- des	Mayer y Salovey(1997)	Aptitud para procesar la información con efica- cia y precisión. Presenta cuatro habilidades cla- ves: - Expresión y percepción de las emociones propias y ajenas con exactitud. - Las emociones como medio para mejorar la actividad cognitiva. - Comprender las emociones. - Regulación de las emociones.

Fuente: Basado en Goleman (1998), Bar-On (2000) y Mayer y Salovey (1997).

En este sentido, cada uno de los enfoques aporta distintas peculiaridades en cada uno de los modelos teóricos proporcionando una perspectiva distinta.

5.3. COMPETENCIA EMOCIONAL

Actualmente, el concepto de competencia emocional genera divergencias en función de los distintos enfoques y perspectivas de los distintos expertos, Salovey y Mayer (1997), Saarni (1999,1997)...han arrojado luz con un modelo explicativo compentencial. En el contexto español, Bisquerra (2003) propone un

modelo propio de competencias emocionales. El punto en común de los distintos modelos las sobre competencias emocionales confluyen en propuestas de herramientas esenciales para promover la eficacia en el ámbito emocional (Ibarrola, 2011). Adquirir competencias emocionales por tanto una competencia fundamental que proporciona al sujeto podrá capacidad de adaptarse exitosamente al entorno (Bisquerra, 2009). A continuación, analizamos los distintos modelos y enfoques.

5.3.1. Modelo de Saarni

Atendiendo a Saarni (1999) la competencia emocional está relacionada con la capacidad que tiene el ser humano de reconocer y controlar las emociones que siente, así como ser capaz de expresarlas y distinguir las de los demás para intentar conectar de forma emotiva con estas. Además, añade Saarni (2001) que las competencias emocionales deben estar en continuo cambio para lograr mejorar la interacción con el medio social y cultural.

Las ocho competencias emocionales que propone Saarni (1999) son las siguientes:

- Tener conciencia de la propia experiencia emocional. En los primeros años de vida del menor, la familia son los principales referentes sociales y se encargan de darle sentido emocional y moral a su comportamiento.
- Reconocer las emociones en los demás. En esta competencia se desarrolla la habilidad para reconocer las emociones en las demás personas. Para ello, el individuo debe observar el lenguaje corporal del otro, prestar atención al contexto en el que esta expresión corporal se origine y tener en consideración la mente de su igual.
- Utilizar un vocabulario emocional. Es imprescindible usar un vocabulario emocional de manera adecuada en el cual se vayan incorporando matices sociales y culturales que se relacionen con las emociones.
- Empatizar con los demás. La empatía es una emoción fundamental a nivel cognitivo y afectivo y es muy importante educarla en la infancia para que los niños y niñas empiecen a saber lo que el otro siente (cognitivo) y sentir lo que la otra persona siente (afectivo) y de esta manera alcanzar relaciones sociales equilibradas y sanas.
- Saber diferenciar entre la expresión emocional y la vivencia emocional interna. Esta competencia nos enseña a comprender por qué somos capaces de modificar u ocultar ciertas emociones según en la situación que

estemos. Asimismo, permite comprender cómo se sienten los demás y adaptar nuestro comportamiento acorde a ello.

- Afrontar y regular las emociones intensas. Cuando ocurre una vivencia emocional grave es sustancial regular las emociones, pero para ello se requiere tiempo. En esta competencia, tanto la familia como la escuela tienen un papel muy importante y se tienen que asegurar de que los pequeños/as vayan aprendiendo distintas estrategias para disminuir el impacto emocional y conseguir un equilibrio.
- Intercambios afectivos para conseguir calidad, cercanía y reciprocidad en las relaciones sociales. En esta competencia se valoran dos conocimientos, uno de ellos es transmitir a los escolares que pueden expresar abiertamente sus sentimientos a sus personas más cercanas y el otro, es reconocer que ese intercambio comunicativo y afectivo aumenta su bienestar.
- Tener autoeficacia emocional. Es preciso conocer y comprender nuestra vida para poder aceptarla y de este modo, conseguir establecer relaciones sanas y satisfactorias.

5.3.2. Modelo de Bisquerra

Bisquerra (2003) propone cinco bloques donde cada uno incluye las siguientes competencias emocionales:

- Conciencia emocional: toma de conciencia de las propias emociones; dar nombre a las emociones y comprensión de las emociones de los demás.
- Regulación emocional: tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento; expresión emocional; regulación emocional; habilidades de afrontamiento y competencia para autogenerar emociones positivas.
- Autonomía emocional: autoestima; automotivación; actitud positiva; responsabilidad; autoeficacia-emocional; análisis crítico de normas sociales y resiliencia para afrontar las situaciones adversas.
- Competencia social: dominar las habilidades sociales básicas; respeto por los demás; practicar la comunicación receptiva; practicar la comunicación expresiva; compartir emociones; comportamiento pro-social y cooperación; asertividad; prevención y solución de conflictos y capacidad de gestionar situaciones emocionales.

- Competencias para la vida y el bienestar: fijar objetivos adaptativos; toma de decisiones en diferentes situaciones; buscar ayuda y recursos; ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida; bienestar subjetivo y fluir para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

Los individuos que adquieren estas competencias emocionales adquieren las herramientas emocionales para hacer frente a los desafíos y retos necesarios para desenvolverse en la sociedad de manera adaptativa. Si tenemos en cuenta que este artículo científico consiste en una propuesta de intervención para niños en riesgo de exclusión social, podríamos esperar que la adquisición de estas competencias ayude a estas personas a hacer frente de manera exitosa a los retos que la vida plantea en las interacciones sociales y el afrontamiento adaptativo de las circunstancias de la vida.

5.4. EDUCACIÓN EMOCIONAL

Hasta hace poco tiempo prevalecía la educación tradicional cargada de saberes y centrada en el desarrollo cognitivo sin tener presente el estado emocional del ser humano (Ibarrola, 2014). Actualmente, los profesionales que se dedican al mundo de la educación y de la psicología luchan para que se avance en la enseñanza y aprendizaje de las competencias emocionales del menor a través de la educación emocional. Se espera que los individuos que son educados emocionalmente obtengan mayores niveles de adaptación en contextos personales, familiares, académicos y sociales (Pérez y Garrido, 2011). Pero en realidad, ¿qué podemos entender por educar emocionalmente?

Según López (2005) educar emocionalmente implica validar las emociones, empatizar con los demás, ayudar a identificar y a nombrar emociones que se están sintiendo, poner límites, enseñar formas aceptables de expresión y de relación con los demás, quererse y aceptarse a uno mismo, respetar a los demás y proponer estrategias para resolver problemas (López, 2005, p.156).

En consonancia con lo expuesto, la educación emocional se entiende como un proceso educativo, ya que todas las competencias descritas anteriormente implican un proceso de enseñanza programado, adaptado y estructurado que aborda las exigencias sociales (Bisquerra, 2011). Está basada en el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el fin de ofrecer al niño la capacidad de fomentar la autoestima y de adoptar una actitud positiva ante la vida, ya que aprenderán a manejar y comprender las emociones negativas. Además, la educación emocional es una acción que ayuda a los niños y niñas dar

respuesta ante distintas situaciones como la resolución de conflictos, problemas de convivencia, comunicación afectiva y prevención de problemas (Bisqueerra, 2011). Todo ello, conlleva al favorecimiento del bienestar personal y social del menor (Bisqueerra, 2004).

5.5. BIENESTAR EMOCIONAL

El objetivo último que persigue la educación emocional de niños y niñas es favorecer el bienestar emocional. Según la Organización Mundial de la Salud, el bienestar emocional se refiere a un estado mental en el que cada persona tiene una captación clara de sus habilidades personales y puede afrontar las tensiones cotidianas fácilmente, desempeñar tareas de forma beneficiosa y cooperar en el progreso de la sociedad (OMS, 2013).

Para poder aspirar a ese bienestar emocional es imprescindible adquirir competencias, es decir, es indispensable saber reconocer y expresar las emociones a través del lenguaje verbal y no verbal para potenciar la inteligencia social y emocional y a su vez, mejorar sus procesos reflexivos y de discusión de los niños y niñas (Buitrago *et al.*, 2019) que les permitan desarrollar habilidades de autorregulación y de respuesta ante distintas experiencias personales y sociales (Urbina, 2020).

Para conocer los niveles de bienestar emocional que presentan los menores podemos usar instrumentos de evaluación que permita medirlo.

Uno de los instrumentos más utilizados y que presenta un alto grado de fiabilidad es la Escala de Bienestar de Piers-Harris (1969), que se encarga de evaluar tanto el bienestar social como emocional de los niños y adolescentes entre 7 a 12 años. Esta herramienta dispone de ochenta ítems que miden seis dimensiones diferentes: autoconcepto, comportamiento, ansiedad, popularidad, satisfacción personal y felicidad; todos ellos se contestan a través de respuestas dicotómicas (SI-NO).

Estamos seguros de que el uso de una herramienta de estas características servirá de punto de partida para trabajar el bienestar emocional en los preadolescentes. Promover el bienestar emocional mediante la implementación de programas de intervención enfocados al contexto no formal ayudará a lograr un mayor nivel de resiliencia y una mejor adaptación al entorno.

5.6. RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL EN LOS MENORES

5.6.1. Concepto de exclusión y competencias básicas a tratar en la exclusión social

El concepto de exclusión social genera ambigüedades y discusión en el ámbito científico, pero, no obstante, uno de los términos más utilizados según la Comisión Europea (2004) es que es un proceso en el que un determinado grupo de personas son apartadas de la sociedad, y, por tanto, se les impide participar en ella plenamente por su pobreza, falta de competencias básicas y de oportunidades de aprendizaje, o bien por discriminación. Estos motivos son los implicados en distanciar a dicho grupo de las oportunidades laborales, educación, ingresos y relaciones con los demás. Todo ello, les repercute negativamente sintiéndose impotentes e incapaces de tomar el control en las decisiones diarias.

Desafortunadamente, la exclusión social es un fenómeno que se presenta cada vez con mayor frecuencia en la sociedad actual, debido a que existe un gran número de personas que se ven afectadas por distintos motivos sociales, económicos y políticos, entre otros (Cañón, 2008; Escarbajal-Frutos *et al.*, 2014; Carrera *et al.*, 2021).

Muchas personas llegan a situaciones de exclusión social progresivamente, cuando se producen ciertas circunstancias desfavorables de tipo personales, familiares y sociales. Para evitar estas situaciones es importante crear un entorno donde se fomente el equilibrio entre el crecimiento y progreso personal de todo ser humano. Por ello, es fundamental que adquieran el aprendizaje de las competencias básicas desde temprano, para así conseguir que sean fuertes emocionalmente y sepan enfrentarse a las adversidades que se les presenten a lo largo de sus vidas (Ayuso, 2019).

En Andalucía, la educación emocional se implanta desde la etapa infantil dentro del área Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, con el objetivo de que el alumnado aprenda a desarrollar su identidad acerca de sí mismos, siendo conscientes de sus sentimientos y emociones, al igual que, es importante que conozcan las de sus iguales para poder establecer relaciones sociales beneficiosas en distintos ámbitos y crear una convivencia armónica a través de emociones positivas y estrategias de resolución de conflictos (Decreto 428/2008, de 29 de julio; Monereo y Pozo, 2007). A continuación, en Educación Primaria se identifican competencias específicas que favorecen la inclusión de las emociones, estas son la competencia social y ciudadana y la competencia de autonomía e iniciativa personal (Decreto 230/2007, 31 de julio). Con el desarrollo de esta última competencia, podrán alcanzar valores y actitudes como son la persistencia, el compromiso, el autoconocimiento, autoestima, control para gestionar las

emociones, aptitudes para identificar los riesgos, así como hacer frente a los contratiempos, aprender de sus propios errores y dejar de lado la necesidad constante de obtener recompensas instantáneas sin centrarse en el proceso (Briñas, 2010).

Dicho esto, los niños en edad escolar que no presentan ninguna dificultad en el ámbito social y académico, tienden a ser en su mayoría asertivos, empáticos, cooperan y se desenvuelven más fácilmente de manera comunicativa con los demás (Losada, 2018). En cambio, los menores que crecen en un entorno desfavorable muestran carencias de competencias sociales y como resultado, suelen exponer mayor posibilidad de fracasar en la escuela, así como tener comportamientos delictivos y ser rechazados por la sociedad (Walker y Severson, 2002).

Por ello, cabe mencionar que, en dicho contexto desfavorecido, es primordial que se garantice igualmente un refuerzo de la competencia social y cívica, debido a que los niños experimentan situaciones complicadas y presentan desconocimiento acerca de cómo relacionarse o cómo solventar problemas. Además, con el apoyo de dicha competencia los sujetos llevarán a la práctica el empleo de sus derechos y deberes (Monereo y Pozo, 2007). Esta competencia se centra en preparar a los menores en la asimilación de la realidad social que les rodea, la convivencia, cooperación y compromiso para colaborar en su prosperidad, así como en seleccionar la forma correcta de sus propios comportamientos en función de la situación en la que se encuentren (Briñas, 2010).

En consonancia con esta última aportación, la intervención de ambas competencias en el desarrollo de los menores en edad escolar influirá positivamente ya que gracias a ellas se formarán ciudadanos competentes emocional y socialmente. Por lo que, todo ello les permitirá desenvolverse resolutivamente en los diferentes aspectos de sus vidas, proporcionando la mejor versión de sí mismos y alcanzando tanto el bienestar personal como común y rompiendo a su vez en gran medida con la exclusión social.

5.6.2. Factores que ocasionan el riesgo de exclusión social y consecuencias

Hasta el día de hoy, se estima que la exclusión social se origina debido a la interacción de diversas causas. Este fenómeno no surge por la presencia de un solo factor, sino que se produce debido a una multitud de circunstancias vinculadas entre sí, que desencadenan situaciones desventajosas, las cuales distancia a las personas de la integración y las inclina hacia la vulnerabilidad (Cañón, 2008).

Entre los ámbitos más destacados se encuentran el laboral, formativo, sociosanitario, residencial, ciudadanía y participación, relacional y económico (Subirats, 2004). Estos factores inciden directamente en la población infantil cuyas familias sufren la influencia de estas circunstancias.

En primer lugar, de manera sintética, se considera que el ámbito laboral se origina por diferentes causas como son la precariedad o imposibilidad laboral y el desempleo. Posteriormente, en el ámbito formativo, existen diferentes factores que propician la exclusión, y estos encontramos el fracaso escolar, el analfabetismo y absentismo escolar entre otros.

Por otro lado, desde el punto de vista sociosanitario, los sujetos también se ven repercutidos por no tener accesibilidad al sistema sanitario, tener adicciones y presentar trastornos psíquicos o enfermedades permanentes de las cuales son dependientes. En el residencial, se encuentran aquellos que habitan en hogares con malas condiciones y no presentan las necesidades básicas. Asimismo, dentro del ámbito de ciudadanía y participación, los factores que priman son la supresión de derechos por causas penales, no tener acceso a la ciudadanía ni a la intervención política y social. Por último, se hace alusión a los factores relacionales (ámbito familiar) y económicos (Subirats, 2004; Renes y Lorenzo, 2010) que serán desarrollados detalladamente en relación con las consecuencias que originan en el menor a continuación.

Por consiguiente, conviene destacar que, aunque se considere que todos estos factores son influyentes en la creación de ambientes de exclusión, en relación a la infancia, los que más inciden son los familiares y económicos, provocando en ellos déficits socioemocionales (Fernández-Angulo *et al.*, 2016). Como consecuencia, todo ello puede ocasionar un impacto significativo en el futuro, conduciéndolos a una variedad de problemas como son las dificultades para entablar relaciones sociales apropiadas.

Atendiendo al factor económico, los niños suelen mostrar carencias socioemocionales debido a las situaciones de insuficiencia socioeconómica por las que sus familiares están pasando, es decir, dependencia de prestaciones sociales y falta de protección social. Conforme el niño va creciendo, adquieren mayor cantidad de desajustes sociales y varias psicopatologías. Para evitar estos casos, se utilizan programas para la mejora de las competencias emocionales y para hacer frente tanto a la pobreza como a todas aquellas situaciones de riesgo que se presenten y prevenir daños de salud mental (Fernández-Angulo *et al.*, 2016).

Referente al factor familiar, la mayoría de estas que sufren exclusión social son desestructuradas. Este tipo de familias presentan un gran número de

carencias, tanto a nivel social, económico y cultural. Generalmente, se caracterizan por ser personas con muchas dificultades y están expuestas a situaciones de alto riesgo debido a su contexto. Por tal razón, los menores se encuentran en un entorno problemático y conflictivo, debido a que a gran parte de ellos se les presenta en su vida diaria numerosos sucesos de violencia intrafamiliar, sobre todo de tipo físico y psicológico.

Circunstancialmente, cuando se producen desacuerdos en las familias, se origina un distanciamiento por parte de uno de los padres o bien se reducen las aptitudes para conciliar la resolución de problemas entre ambos (Karela y Petrogiannis, 2018). Partiendo de esta situación, si los padres desean el bien de sus hijos deben de ser conscientes de la repercusión que pueden generar los conflictos en ellos. Por tanto, es fundamental que los progenitores aprendan a autorregular sus emociones y su manera de expresión, ya que de este modo sus hijos e hijas podrán afrontar y superar con mayor eficacia esta etapa (Romero, 2015).

Por consiguiente, en relación con lo mencionado previamente, se considera que este proceso perjudica a todos los miembros de la familia, pero en mayor medida a los hijos e hijas, dando lugar a problemas tanto psicológicos como comportamentales, y llevándolos a su vez a un desarrollo emocional insuficiente.

Normalmente, cuando los menores viven este tipo de circunstancias, difícilmente consiguen alcanzar estabilidad emocional debido a que el sufrimiento causado por sus vivencias permanece en ellos, en mayor o menor medida, durante toda la vida (Vallejo y Sánchez, 2004). Ante este tipo de situación, los preadolescentes no son capaces de adaptarse a estos sucesos y provocan en ellos cambios bruscos de ánimo, baja autoestima, inseguridad, tristeza, responsabilidades inadecuadas para su edad, relaciones de riesgo y carencia de apoyos, problemas de conducta y absentismo escolar (Martín y De Paul, 2004). Cabe señalar que, todos estos factores psicológicos y conductuales redundan a su vez, en futuros problemas de inadaptación al entorno social (Del Barco, 2009), con lo cual se hace necesaria la aplicación de la educación emocional en edades tempranas, sobre todo en estos menores, puesto que pueden tener muchos sentimientos encontrados y no saben cómo gestionarlos (Brackett, 2019).

Por tanto, si se lleva a la práctica la educación emocional, esta le podrá ofrecer alternativas para conseguir un desarrollo pleno y, por ende, se evitará en gran medida los problemas psíquicos y conductuales.

5.7. LA EDUCACIÓN NO FORMAL COMO MEDIO PARA DESARROLLAR LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Haciendo alusión al término educación no formal, se refiere a un transcurso educativo planificado, donde no es necesaria la obtención de un título académico, con cierta temporalización y objetivos preestablecidos, es decir, no forma parte del sistema formal y, por consiguiente, es desarrollado por diferentes instituciones y asociaciones externas (Vázquez, 1998). Según la ONU y la UNESCO, este sistema no formal promueve el empoderamiento y la transformación de nuestra sociedad (Hoppers, 2006).

En la sociedad actual, muchas personas garantizan sus derechos gracias a la educación no formal. Esta educación está dirigida a toda la población, pero en este caso, estará centrada en los niños puesto que son un colectivo más vulnerable. Hasta ahora parece que la educación emocional se centra en mayor parte en programas de corta duración en contextos formales. Por ello, se considera necesaria la intervención temprana de la educación no formal como complementaria a la formal, debido a que en esta última se le dedican insuficientes horas en el horario escolar y en la no formal, trabajan las emociones en profundidad y durante un mayor periodo de tiempo, para conseguir su eficacia en el desarrollo del menor.

Asimismo, se puede agregar que la educación no formal ha sido creada para solventar necesidades sociales a las que la educación formal no ha podido dar respuesta o llegar los ámbitos donde se encuentran las personas en riesgo de exclusión social, es decir los barrios, colectividades alejadas, o grupos de adolescentes que han sido marginados, etc. (Chacón-Ortiz, 2015). Además, sus intenciones son diversas y generalmente aluden a una necesidad específica (UNESCO, 2012). En este caso, la necesidad específica a abordar es el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los menores que se encuentran en ámbitos vulnerables, debido a que al carecer de ellas dificulta su integración en la sociedad (Cervantes y González, 2017).

Siguiendo esta línea, la educación no formal brinda muchas oportunidades para llevar a cabo la educación emocional adecuadamente. Además, es un medio idóneo puesto que ofrece un ambiente más flexible y calmado (Romero, 2018), por tanto, los niños podrán sentirse mejor en el momento de intervenir en las propuestas planteadas acerca del desarrollo de habilidades emocionales y sociales. Esta aportación se considera fructífera para aquellos menores que se sientan desanimados por haber sufrido situaciones perjudiciales en sus vidas y

en el ámbito formal, convirtiéndose el ámbito no formal a su vez, en su lugar seguro de convivencia y aprendizaje.

Para concluir, cabe señalar que algunas de las bondades que presenta la educación no formal es la flexibilidad y la compatibilidad para abordar la educación de distintas maneras, contribuyendo de este modo a la adecuación de las necesidades y capacidades de los menores, atendiendo más detalladamente a las características de cada uno (Smitter, 2006). Otro aspecto positivo es la creatividad, puesto que las actividades que se realizan en la educación no formal tienen por costumbre ser más creativas y lúdicas, lo que mejora positivamente el proceso emocional y social de los niños (Gutiérrez-Lestón *et al.* 2020). La siguiente bondad, trata sobre la participación activa en la comunidad para la construcción de conocimientos y procesos emocionales en sus integrantes, como el amor propio y la confianza en sí mismos (Martín, 2015). La inclusión educativa y social como cuarta bondad, es llevada a cabo por agentes educativos y tiene como objetivo involucrar y comprometer a las personas en la transformación de una sociedad mejor, mediante la inclusión de niños con distintas capacidades y necesidades, niños cuya familia se encuentran en extrema necesidad, entre otros, favoreciendo el respeto y la empatía hacia los iguales (Trujillo y Palacio, 2022). Por último, la bondad del aprendizaje significativo en contextos no formales se guía por el aprendizaje a través de experiencias relevantes, posibilitando la comprensión de los contenidos. Según Yasunaga (2014) en muchos países las escuelas limitan y excluyen a los niños de sus derechos educativos, por lo que se tiene que buscar otros medios de aprendizaje. Por este motivo, es importante fomentar la educación no formal como recurso para ayudar al crecimiento personal de los niños y que adquieran un aprendizaje significativo.

5.7.1. Las ONGs como vía de apoyo a menores en riesgo de exclusión social

La infancia y los derechos tienen un papel fundamental en nuestro país, sin embargo, muchos niños viven en condiciones precarias, donde no existen los suficientes servicios necesarios para permitirles una calidad de vida digna (Hernández de Padrón, 2006). De esta manera, la figura del menor se representa vulnerable, violenta, de exclusión y de pobreza y esto mismo, impulsó a las ONGs a luchar por un bienestar justo para ellos, brindándoles apoyo, ayuda y recursos (Lenta, 2016). Por tanto, las ONGs son relevantes ya que ofrecen los servicios, a los cuales los menores y sus familias no tienen acceso a través de otros medios.

La educación emocional se considera una de las áreas más cruciales a tratar en las ONGs con niños en riesgo de exclusión, ya que presentan dificultades para aprender las habilidades emocionales básicas en su contexto. Por eso, es esencial que las ONGs diseñen y desarrollen propuestas de intervención en relación a ellas, para que así puedan adquirirlas.

Las propuestas de intervención llevadas a la práctica en ONGs pueden incluir apoyo emocional individualizado, actividades (Bisquerra, 2001), formación de grupos y redes de apoyo comunitarias (Vanegas, 2009), talleres (Arellano y Correa, 2008), charlas y dinámicas que promueven tanto la identificación como la expresión de las emociones, entre otros. En definitiva, las organizaciones no gubernamentales deben continuar haciendo hincapié en la aplicación de dichas propuestas, para así reducir las desventajas que experimentan estos menores y ofrecerles la oportunidad de desarrollar habilidades para su futuro.

6. CAPÍTULO II. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

6.1. INTRODUCCIÓN

Lamentablemente, la exclusión social es un fenómeno que continúa presente en España y afecta especialmente a los niños y adolescentes (Bäckman & Nilsson, 2011; Whittaker *et al.*, 2011), generando un impacto negativo en su desarrollo, puesto que son víctimas de crecer en contextos desfavorables y, además, dependen de sus cuidadores, quienes no disponen en su mayoría de los recursos imprescindibles para cubrir las necesidades básicas que requiere todo menor. Además, destacar que otra de las grandes carencias que se visibilizan en los niños en riesgo de exclusión social es la ausencia de competencias emocionales. Por lo que, como muchos de estos niños tienen problemas de absentismo escolar, se va a desarrollar una propuesta de intervención en un contexto no formal dentro de su entorno, la cual estará relacionada con la Educación Emocional, con el fin de alcanzar el bienestar emocional a través del diseño de actividades de trabajo cooperativo, ya que se ha demostrado que es una vía idónea para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en los menores (Ambrona *et al.*, 2012).

Cabe señalar que, el desarrollo de las actividades planteadas en la propuesta didáctica será de gran relevancia puesto que por medio de aprender a identificar su propio estado emocional y el de los demás, establecerán a su vez vínculos sociales, sabrán empatizar con sus iguales y favorecerán la aptitud de expresar sus emociones, resolver conflictos y comunicarse (Pérez, 1998), por lo

que esta propuesta no solo les influirá a corto plazo, sino que tendrá un impacto duradero porque les posibilitará desenvolverse en la vida eficazmente. Dicha propuesta, constará de una serie de actividades con objetivos y contenidos fundamentados basado en el modelo de Competencias Emocionales de Saarni (1999) mencionadas anteriormente, la cual será necesario llevarla a cabo para potenciar las habilidades sociales y emocionales en los menores. En la propuesta se describirá detalladamente la introducción, contexto, objetivos, contenidos y competencias a trabajar, atención a la diversidad, temporalización, metodología, actividades y la evaluación.

Por otro lado, la propuesta didáctica de intervención está dirigida a preadolescentes de 11 y 12 años, ya que un 56% de ellos sufren o han sufrido en algún periodo de sus vidas exclusión social (Ruiz *et. al*, 2015).

Finalmente, en relación a la elección de este tema, destacar que se debe especialmente a una experiencia personal en un voluntariado, cuya función era tratar con menores que residen en barrios marginales, los cuales carecían de los requisitos básicos para vivir. Además, estos niños presentaban escasas competencias emocionales, y es por ello que existe un interés elevado en conocer y profundizar más en esta problemática, y, por ende, diseñar y crear actividades y recursos educativos para prevenir que sigan surgiendo este tipo de situaciones y ayudarles a su vez, en su crecimiento emocional.

6.2. CONTEXTUALIZACIÓN

La propuesta didáctica que se ha elaborado está programada para desarrollarla principalmente en asociaciones que se encuentren en un entorno precario, puesto que necesitan especial ayuda para evitar poner en riesgo su salud física y mental, aunque también se podrá llevar a cabo en asociaciones de distintas comunidades o en centros educativos de España, bien sean públicos o privados. Esta propuesta de intervención va destinada para niños que se encuentran en el último ciclo de Educación Primaria, es decir, menores con edades comprendidas entre 10 y 12 años, puesto que se sitúan en la etapa preadolescente, la cual se considera crítica ya que se exponen a diversos cambios psicológicos, emocionales, físicos y sociales (Tierno y Giménez, 2004).

En cuanto a los cambios psicológicos y emocionales, los niños que tienen estas edades comienzan a buscar su propia identidad intentando conocerse mejor a sí mismos y descubriendo qué cosas les gustan (Águila *et al.*, 2017). Además, empiezan a mostrar un mayor nivel de independencia y desean tener más control sobre sus vidas, aunque también presentan cambios en sus estados de

ánimo con alteraciones intensas y frecuentes en el humor debido a los desequilibrios hormonales que implica esta etapa de cambio (Diz, 2013). Por otro lado, en relación al físico, aparecen numerosos cambios, estos son: crecimiento del vello, cambio de voz, aumento en la estatura, aparición de acné, y en las chicas aparición de la menstruación, entre otros (Tierno y Giménez, 2004). Por último, en cuanto a cambios sociales, comienzan a tener mayor presión social, ya que se preocupan en exceso por lo que los demás opinen de ellos e intentan amoldarse a lo que se considera la normativa social (Trujano *et al.*, 2010).

Asimismo, las relaciones sociales se ven afectadas debido a que en la adolescencia los menores valoran más a sus amistades, las diversifican a causa de que suelen conocer a más personas y forjan nuevos vínculos gracias a las actividades extracurriculares, redes sociales, etc. (Martínez, 2013). Finalmente, destacar que, en esta etapa, los adolescentes se dejan influenciar por la opinión de sus amigos y esto puede suponer ser un punto positivo o negativo en función del tipo de amistades que tengan (Gaete, 2015).

6.3. OBJETIVOS Y CONTENIDOS

La propuesta didáctica diseñada se va a centrar precisamente en potenciar y fomentar el crecimiento intra e interpersonal del menor para su bienestar emocional, social y cognitivo, así como para desarrollar su aptitud de resiliencia ante situaciones complejas. Para alcanzar este propósito general, se hace alusión seguidamente a una serie de objetivos específicos.

Objetivos específicos:

1. Conocer las emociones propias de uno mismo.
2. Interpretar las emociones que siente uno mismo.
3. Identificar las emociones en los demás.
4. Ampliar el vocabulario emocional para expresar con mayor exactitud lo que sienten.
5. Empatizar con los demás y trabajar la comunicación asertiva.
6. Gestionar y meditar ante las emociones más intensas.

De esta manera, continuando con el hilo anterior los contenidos a trabajar son:

1. Conocimiento de las emociones: alegría, tristeza, sorpresa, ira, miedo, entre otros.
2. Representación de las emociones de uno mismo.
3. Detección de las emociones que presentan los demás.

4. Ampliación del léxico sobre las emociones.
5. Comprensión y respeto por las necesidades y sentimientos de los demás.
6. Autocontrol de las emociones intensas.

6.4. COMPETENCIAS

Mediante la propuesta de intervención planteada, se pretende alcanzar un conjunto de competencias necesarias para el desarrollo integral del menor y para determinarlas se atenderá a las competencias específicas reflejadas en el currículo, que aparecen recopiladas en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero. Además, cabe señalar que, dentro de ellas existen algunas que garantizan la inclusión de la educación emocional, y estas son la competencia social y ciudadana y la autonomía e iniciativa personal (Decreto 230/2007, 31 de julio).

En primer lugar, en dicha propuesta se procura incorporar la competencia lingüística para promover la comunicación asertiva con uno mismo y con los demás, aprendiendo a su vez, a resolver situaciones complejas de manera constructiva antes de llegar al conflicto y mejorando las habilidades de afrontamiento. Por otro lado, la competencia social y cívica se incluye para interactuar positivamente con las personas, participar activamente en su comunidad y adquirir valores éticos para aplicarlos en las diferentes situaciones de la vida, como el respeto y empatía. Asimismo, la competencia de aprender a aprender interviene en el desarrollo de destrezas como la iniciativa personal y la autonomía, dando lugar a su vez al desenvolvimiento del pensamiento crítico y de la toma de decisiones, entre otros. Por último, también se recalca la importancia de añadir la competencia digital, debido a que realizarán actividades donde se empleen recursos tecnológicos. Además, se creará en el blog de la entidad una sección destinada a la educación emocional, en la cual se publicarán vídeos diariamente acerca de las actividades que se irán llevando a cabo en la propuesta de intervención, de este modo, podrán ayudar a todos sus espectadores, a través de los contenidos que se van a tratar. Este recurso se llevará a cabo para motivar a los menores, ya que es una herramienta que incita su interés, puesto que compartirán sus experiencias con un número de audiencia mayor y, por tanto, podrán recibir retroalimentación y responder adecuadamente a los comentarios de los receptores, lo cual puede ser alentador para el alumnado, y podrán sentirse más implicados y comprometidos con la propuesta. No obstante, se necesitará el consentimiento de los padres y, además, será supervisada por los docentes, puesto que cada grupo se encargará de subir al blog lo que han realizado ese día, con un único dispositivo que se irá rotando entre los grupos. Cabe destacar un dato importante, y es que el alumnado tendrá acceso al blog

únicamente en el centro y de los datos de usuario y clave solo será conocedor el docente. En este sentido, gracias a ello se desarrollará tanto la capacidad de usar las TICs como la comunicación de manera responsable y efectiva.

En definitiva, se estima que, para dicha propuesta, estas competencias son las más idóneas de incluir, ya que favorecen el progreso personal y la convivencia con los demás.

6.5. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Teniendo presente el contexto en el que se va a desarrollar la propuesta didáctica, cabe destacar la realidad en la que se encuentran estos niños, barrios donde existe diversidad cultural, social y económica. En muchas ocasiones estos niños hacen frente a numerosas dificultades para poder tener una buena educación, pero, sobre todo, para poder desenvolverse en el entorno empleando adecuadamente las habilidades sociales.

Para desarrollar dichas actividades de la propuesta didáctica atendiendo a la diversidad, agruparemos a los alumnos en distintos grupos cooperativos que irán rotando en cada actividad para favorecer las relaciones sociales y la inclusión. Asimismo, la propuesta va a ser flexible ajustando cada tarea a las necesidades que demande el alumnado y se promoverán a su vez, ambientes de paz y armonía, donde los menores muestren respeto por sus compañeros y logren dialogar de manera asertiva entre ellos.

En cuanto a los espacios, estos se adaptarán a los grupos y se hará uso de un aula de la entidad, en la cual se puede modificar la organización del mobiliario según la actividad para que sea más cómodo trabajar, una sala de informática y otros espacios más amplios del centro, como por ejemplo el patio para aquellas actividades más dinámicas.

Otro modo de atender a la diversidad, será desarrollando el uso de distintas estrategias metodológicas, como son las de carácter constructivista, incluyendo técnicas que promuevan el aprendizaje significativo que enlace las ideas previas con los nuevos contenidos, para ellos se realizarán: lluvia de ideas, juego de roles y situaciones de resolución de problemas, entre otras. Además, se realizarán actividades musicales, creativas, motrices y tecnológicas. Puesto que, en la actualidad, los niños usan diariamente las TICs, y será imprescindible el desenvolvimiento de su uso puesto que ofrecen muchas oportunidades para aprender acerca de cualquier contenido educativo de forma flexible, divertida y con diversas aplicaciones que logran adaptar esos conocimientos a las necesidades del alumno para conseguir un aprendizaje óptimo.

6.6. TEMPORALIZACIÓN

La propuesta “Navegando entre emociones” es creada para llevarla a la práctica durante una quincena, y se llevará a cabo a través de un campamento de verano organizado por una ONG, aunque también se podrá realizar a lo largo del curso. Del mismo modo, mencionar que dicha propuesta tendrá lugar debido a que son muchos los niños que se encuentran desorientados emocionalmente, y necesitan nociones básicas sobre ellas. Por consiguiente, si se trabajan con regularidad y desde temprano podrán adquirirlas progresivamente para siempre, y será enriquecedor para cada uno de los menores, dado que se convertirán en ciudadanos plenos.

Siguiendo esta línea, en relación con la temporalidad, la propuesta didáctica está organizada en ocho sesiones con una duración de 120 minutos cada una aproximadamente. Además, se ha planteado para tratar distintos bloques, los cuales están relacionados con el modelo de Competencias Emocionales de Saarni (1999). Asimismo, señalar que la programación de las sesiones está diseñada de manera que, el alumnado adquiera los bloques progresivamente, es decir, desde lo más básico a lo más complejo, partiendo desde el conocimiento e interpretación de sus propias emociones, identificación de las emociones de los demás y la empatía hasta llegar a la regulación de emociones intensas. Esta última es más compleja ya que aprender a controlar las emociones resulta difícil especialmente cuando se viven situaciones estresantes o desafiantes, por lo que se requiere de tiempo y práctica para dominar esta competencia. Asimismo, destacar que en cada sesión se realizará una o varias actividades en función del tiempo que requiera cada una de ellas. En definitiva, las sesiones estarán organizadas de la siguiente manera:

Tabla 2.
Programación de las sesiones

Sesiones	1ª sesión	2ª sesión	3ª sesión	4ª sesión	5ª sesión	6ª sesión	7ª sesión	8ª sesión
Actividad	1 y 2	3 y 4	5	6	7	8	9	10

Fuente: Elaboración propia

Cabe detallar que, el horario establecido del campamento cuenta con un total de 3 horas y está dividido en tres partes: 30 minutos serán destinados para proporcionarles un desayuno completo, puesto que es la comida más importante y se desconoce el tipo de alimentación que ingieren a lo largo del día.

Seguidamente, la propuesta de intervención requerirá un total de 120 minutos aproximadamente y finalmente, los 30 minutos restantes serán destinados al juego libre, que será un complemento a la propuesta, ya que ayuda al desarrollo emocional, cognitivo, físico y social.

6.7. METODOLOGÍA

En la propuesta de intervención diseñada, la metodología idónea para trabajar con niños que viven en un contexto de exclusión social es el aprendizaje cooperativo. La razón se debe a que la participación directa de cada uno de ellos cuando trabajan en equipo, hace que se sientan pertenecientes a un grupo, favoreciendo la inclusión, el establecimiento de lazos de amistad y las relaciones sociales, las cuales los menores demandan principalmente por temor a la soledad. Además, lograr adquirir competencias cooperativas, es fundamental para hacer frente a las problemáticas que se le presenten (Johnson y Johnson, 2014).

Siguiendo esta línea, el aprendizaje cooperativo es una metodología en la cual se trabajan en grupos reducidos y heterogéneos, compuestos cada uno de ellos por niños con distintas características que reflejan la realidad social, es decir, distintos ritmos de aprendizaje, motivaciones, intereses, culturas, etc. Asimismo, el fin principal es adquirir competencias y habilidades sociales para la vida diaria, así como compartir los conocimientos de los que dispongan cada uno de ellos para enriquecer a sus compañeros/as. Es decir, trabajando de manera conjunta fomentarán su propio aprendizaje y el de los demás, alcanzando a su vez objetivos comunes (Johnson *et. al*, 1999), de no ser así no lograrán la meta común. Igualmente, mencionar que dicha metodología atiende a las necesidades que se requieren tanto a nivel individual como grupal. Asimismo, esta propuesta de intervención será impartida por el docente, el cual tendrá como función ser observador, organizador, mediador y responsable de formar los grupos cooperativos, conformándolos con 4 o 5 alumnos con habilidades diferentes. Los equipos serán rotatorios, puesto que el docente creará nuevos grupos al comienzo de cada sesión, ya que esto favorece a un ambiente inclusivo y a un aprendizaje más rico y completo. Igualmente, destacar que cada integrante de los equipos tendrá un rol y estos son: moderador (controla la intensidad del ruido y regula la participación), portavoz (comunica las dudas y los acuerdos del grupo al docente), coordinador (comprueba que todos sigan los pasos y realicen las actividades) y secretario (reparte el material que se vaya a usar y lo guarda).

Otra metodología con la que se va a trabajar será las TICs, ya que forman parte de la actualidad y brindan oportunidades educativas fructíferas, motivantes y adaptativas, ya que, al ser más atractivas, visuales e interactivas, ayudará

al alumnado a comprender los conceptos más complejos. Dicha metodología se usará en algunas de las actividades y en el blog, y a través de ella se potenciará la creatividad y las habilidades sociales, entre otros.

Finalmente, en relación a las actividades diseñadas, aunque sean destinadas a preadolescentes, el nivel de complejidad de las sesiones puede ser modificado, para que todo sujeto pueda realizarlas, ya que lo ideal sería que todos logren el objetivo de la propuesta.



6.8. ACTIVIDADES

Propuesta didáctica: “Navegando entre emociones”

Sesión 1: Tener conciencia de la propia experiencia emocional

Duración: 120 minutos

- Actividad 1: ¡Aprendiendo emociones a través de las expresiones faciales!
Objetivos: Conocer las emociones propias de uno mismo.
Contenidos: Conocimiento de las emociones: alegría, tristeza, sorpresa, ira, miedo, ...
Materiales: Ordenadores.

Desarrollo: En esta actividad, el alumnado aprenderá por medio de un juego a reconocer las distintas emociones a través de la expresión facial. El juego comienza explicando qué son las emociones y tras ello, presentará un tipo de emoción junto con las respuestas físicas que le acompañan, por ejemplo, al expresar alegría generalmente subimos las mejillas, levantamos las cejas, sonreímos, etc. Luego, se mostrará una situación y el alumnado analizará tres expresiones faciales que se exponen en diferentes imágenes y elegirá cuál es la que está sintiendo el personaje en ese momento. Finalmente, seleccionarán entre varias imágenes con diferentes expresiones faciales aquellas que se relacionen con la emoción que se presente previamente. Este proceso se realizará con cada emoción. Enlace del juego: <http://www.czpsicologos.es/evenbettergames/jugar.php?juego=emociones> (Zardaín *et al.*, s/f)

Actividad 2: Ruleta Emocional

- Objetivos: Conocer las emociones propias de uno mismo.
Contenidos: Conocimiento de las emociones: alegría, tristeza, sorpresa, ira, miedo, etc.
Materiales: Pantalla digital y ruleta con puntos.

Desarrollo: En esta actividad se formarán grupos heterogéneos de cuatro alumnos y jugarán a la "Ruleta Emocional". Este juego consiste en reconocer a través de una imagen la emoción que se expresa en ella. El primer grupo que acierte empezará a jugar a la ruleta y tendrán que completar una oración oculta relacionada con la emoción que han reconocido anteriormente a través

de un panel con casillas en blanco. Para adivinar las letras de la oración, el grupo girará la ruleta, la cual tiene secciones con diferentes puntos, pierde turno, comodines, etc. Por cada letra que adivinen, el grupo ganará los puntos que la aguja de la ruleta marque y volverán a tirar. En caso de quiebra, perderán todos los puntos y será el turno del siguiente grupo. Finalmente, el equipo con más puntos será el ganador.

Sesión 2: Tener conciencia de la propia experiencia emocional

Duración: 120 minutos

Actividad 3: EMOCANCIÓN

Objetivos: Conocer las emociones propias de uno mismo.

Contenidos: Conocimiento de las emociones: alegría, tristeza, sorpresa, ira, miedo, ...

Materiales: Proyector y reproductor de sonido.

Desarrollo: Para el desarrollo de esta actividad, se le explicará al alumnado la importancia de conocer sus propias emociones y cómo estas pueden afectar en ellos. Tras ello, se mostrarán varios fragmentos de películas Disney y Pixar, donde aparecerán escenas en la que los personajes muestran los distintos tipos de emociones y su repercusión física y psicológica.

Luego, se dará paso a la actividad musical, con la que aprenderán a conocer sus propias emociones. Para trabajar el objetivo se le enseñará al alumnado algunos tipos de emociones que pueden llegar a sentir diariamente a través del aprendizaje de una canción, a la que tendrán que darle ritmo de rap. En esta canción se nombran diversos tipos de emociones acompañados a su vez de posibles respuestas que puede generar el organismo al aparecer estas emociones.

Al trabajar en dicha actividad no ayudaremos al alumnado solo a conocer sus emociones y las posibles reacciones que conllevan, sino también a mover el cuerpo y motivarlos, energizarlos, eliminar la ansiedad y el estrés, relajar el cuerpo, entre otros beneficios. Una vez que se aprendan la canción, se grabará a todos juntos para subirlo al blog de la web de la entidad. La letra de la canción es de elaboración propia: https://www.canva.com/design/DAF0PHxrfbA/1DWjZ1JBE9ISmQLp9jtliA/edit?utm_content=DAF0PHxrfbA&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Actividad 4: ¡El UNO de mis emociones!

Objetivos: Conocer las emociones propias de uno mismo y ampliar el vocabulario emocional para expresar con mayor exactitud lo que sienten.

Contenidos: Conocimiento de las emociones: alegría, tristeza, sorpresa, ira, miedo, entre otros y ampliación del léxico sobre las emociones.

Materiales: Una baraja de cartas para cada grupo, la cual contiene algunas cartas peculiares: +2, comodín, bloqueo de turno y cartas en blanco para que escriban ellos algunas preguntas.

Desarrollo: Se propone una actividad con cartas para identificar las emociones de uno mismo y ampliar el léxico emocional. El alumnado se dividirá en 4 grupos heterogéneos y se le entregará a cada uno una baraja con cartas de diferentes colores, cada color representará una emoción y además tendrá una pregunta relacionada con ella, para que de este modo conozcan sus propias emociones en las distintas situaciones propuestas en las cartas. Igualmente, gracias a las respuestas de estas preguntas todo el grupo de alumnos ampliarán su vocabulario emocional, ya que cada uno dará diferentes aportaciones.

En relación a las normas del juego, se repartirá a cada niño 6 cartas y el resto de baraja se colocará boca abajo. La última carta que quede encima de la baraja, se separará del montón, se colocará justo al lado y se girará viéndose la cara principal de la carta. Seguidamente, los jugadores deben colocar por turno una carta que coincida con el número o color de la carta de muestra que haya en ese momento en la mesa. Al soltar la carta correspondiente, el jugador debe de leer la pregunta plasmada en ella y la responderá en voz alta. Cuando a un jugador le quede solo una carta dirá "Soy único", si no lo dice, los demás jugadores le lanzarán una a una sus cartas hasta que el otro jugador mencione esas palabras. El primer jugador que se quede sin cartas será el ganador. Finalmente, se alude a un ejemplo de algunas cartas (elaboración propia):

https://www.canva.com/design/DAF0PPkqNbY/uIQ5sZ-8SmqNqzlxSMynQ/edit?utm_content=DAF0PPkqNbY&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Sesión 3: Tener conciencia de la propia experiencia emocional

Duración: 120 minutos

Actividad 5: Creadores del Emouseo

Objetivos: Interpretar las emociones propias que siente uno mismo.

Contenidos: Representación de las emociones de uno mismo.

Materiales: Papel discontinuo blanco, lienzos pequeños, pinceles, témperas, rotuladores, cápsulas de huevo Kinder, arcilla, reproductor de música, palas pequeñas y cartulinas.

Desarrollo: El alumnado se va a dividir en cuatro grupos, diferentes a los de la sesión anterior. El contenido de dicha sesión se trabajará a través de cuatro dinámicas en las que cada grupo ejecutará una distinta, pero todas con el mismo fin, es decir, representar sus propias emociones. Cada grupo desempeñará un rol diferente, el primer grupo tomará el rol de doctores, el segundo de artistas, el tercero de alfareros y el cuarto grupo de arqueólogos.

- El primer grupo va a desarrollar una actividad llamada “**Dr. Emocional**”, la cual consiste en dibujar la silueta del cuerpo humano en un mural. Una vez dibujado, el equipo tendrá que asignar un color a cada una de las emociones y acto seguido plasmarán dentro y alrededor de la silueta dibujos sobre todas aquellas situaciones, animales o sensaciones físicas que les generen dichas emociones, representándolas a su vez con el color correspondiente. Por ejemplo, si el grupo asigna el color morado al miedo, tendrán que dibujar con ese color todo aquello que le provoque esa emoción (temblores, taquicardia, serpientes, etc.). Cuando terminen, ejercerán la profesión de médico y recetarán un “medicamento” por cada emoción que consideren necesaria para alcanzar el bienestar emocional del humano que han dibujado anteriormente. Cada frasco de jarabe tendrá asociado un porcentaje (el que ellos deseen) hasta completar con sus sumas el 100%, que indicaría que el organismo está en su estado más óptimo (Ejemplo, en el anexo 4).
- El segundo grupo, realizará la actividad titulada “Emosongs”. Para su realización, se le repartirá a cada miembro del grupo tantos lienzos en blanco como canciones se vayan a reproducir, varios pinceles y témperas. Posteriormente, se reproducirán canciones de distintos géneros musicales y cada niño tendrá que inspirarse en ellas, dibujando lo que le transmite emocionalmente cada una de ellas.
- El tercer grupo, va a realizar un taller de arcilla llamado “Tus emociones también son arte”. Para efectuar esta actividad, los alumnos deben pensar en distintos acontecimientos de sus vidas ya sean positivos o negativos, y tendrán que reflejar como deseen la emoción que les provocó en aquel momento esa situación, a través de la creación de figuras hechas con arcilla.

- El último grupo jugará el papel de arqueólogos. Esta actividad se denomina “Bajo emociones” y para desarrollarla los niños tendrán que buscar información en los ordenadores del centro acerca de varios sucesos históricos, anotarlos en un papel y guardarlos en las cápsulas de huevo Kinder, simulando que son fósiles. Una vez guardados, se esconderán a distintas alturas todos los fósiles en una vitrina transparente (estilo pecera grande) y se le añadirá tierra para que queden bien ocultos. Finalmente, se les repartirá palas y pinceles pequeños para que procedan a buscar los hallazgos y cuando abran las cápsulas tendrán que reconocer las emociones que les transmiten esos hechos históricos.

Finalmente, se realizará en la segunda hora de la sesión un museo emocional “Emouseo”, que tendrá lugar en el salón de actos del centro, donde cada grupo irá exponiendo las actividades que han realizado. Como dato, destacar que, dicha exposición al ser grabada y subida al blog de la entidad, los padres podrán conocer mejor cómo se sienten sus hijos, y podrán sugerirles a través de la plataforma preguntas de interés o para resolver dudas que les surjan. El primer grupo explicará su mural, que trata sobre los tipos de cosas (sensaciones físicas, animales o situaciones) que les hacen sentir las diferentes emociones en el cuerpo. Seguidamente, argumentarán tanto el motivo por el cual han asociado cada color a las diferentes emociones como la razón por la que consideran oportunas ciertas emociones y no otras como “medicamento” idóneo para lograr el bienestar emocional de la persona que dibujaron. El segundo grupo, presentará sus cuadros y explicará de qué trata sus obras, qué les han hecho sentir las canciones, la razón por la que han elegido unos colores y trazos determinados para expresar las emociones que le han generado cada tipo de canción, etc. Tras ello, el tercer grupo presentará sus esculturas de arcilla y explicará tanto cómo ciertas situaciones de sus vidas generaron en ellos una serie de emociones, como la causa por la cual han decidido representar esas emociones de una manera específica en sus figuras de arcilla. El cuarto grupo, concluirá exponiendo los diferentes hechos históricos que investigaron y justificará cómo los interpretaron emocionalmente.

Sesión 4: Reconocer las emociones en los demás

Duración: 120 minutos

Actividad 6: Capturando momentos especiales

Objetivos: Identificar las emociones en los demás.

Contenidos: Detección de las emociones que presentan los demás.

Materiales: teléfono antiguo, reproductor de sonidos, sobres, tarjetas, folios y colores.

Desarrollo: Se formarán grupos de 4 miembros distintos al de la sesión anterior. Estos se acomodarán en el suelo, se distribuirán en diferentes áreas del aula y se le prestará un teléfono antiguo a cada grupo. Seguidamente, se le dará un sobre a cada miembro del equipo y dentro de cada uno de ellos habrá una tarjeta con un número de teléfono diferente. Para trabajar la detección de las emociones en los demás, la actividad consistirá en que un componente del grupo deberá abrir su sobre y marcar con la ruleta del teléfono antiguo el número que se indica. Tras ello, se simulará una llamada en la que reproduciremos un audio de un ser querido de ese alumno. En el audio, el familiar le transmitirá al niño apoyo, anécdotas que vivieron juntos, etc. El alumno al escuchar esas palabras reaccionará de una manera determinada y los compañeros del grupo a través del lenguaje corporal han de reconocer qué tipo de emoción está expresando, es decir, si está sorprendido, si llora de alegría, nostalgia o tristeza, entre otros. Después, será el turno del siguiente compañero y así sucesivamente hasta que todos los del grupo hayan escuchado su audio correspondiente y los demás hayan detectado sus emociones. Luego, entre ellos debatirán el motivo de su reacción ante el audio que les pertenecía. Para finalizar, cada miembro del grupo dibujará detalladamente a uno de sus compañeros expresando la emoción con la que reaccionó anteriormente. Una vez que todos los grupos han hecho los dibujos se repartirán 4 de estos aleatoriamente a cada grupo, y tendrán que adivinar entre ellos, cuál es la emoción que se refleja en el dibujo.

Sesión 5: Empatizar con los estados emotivos de los demás

Duración: 120 minutos

Actividad 7: ¡Me pongo en tus zapatos!

Objetivos: Empatizar con los demás y trabajar la comunicación asertiva.

Contenidos: Comprensión y respeto por las necesidades y sentimientos de los demás.

Materiales: Cartulinas, folios y caja de zapatos.

Desarrollo: Como introducción, se explicará a través de una presentación la empatía y la repercusión de esta en la vida. Luego, para comenzar con la actividad, elaboraremos con cartulina tantas huellas de pies como niños haya. Las parejas de las huellas no pueden repetirse, solo puede haber una huella izquierda y otra derecha de color y número determinado, por lo que se usarán

diferentes colores y números. Las huellas se distribuirán por todo el patio y los niños elegirán una y buscarán a su compañero de huella, para así formar las parejas de la actividad. La dinámica consiste en que individualmente escriban en un papel alguna experiencia negativa que les haya ocurrido en la semana, luego lo doblen y lo metan en la caja de zapatos. Cuando todos los papeles estén en la caja, se agitará y cada uno tiene que coger una nota al azar. Después, con las parejas que se han asignado previamente, se leerán mutuamente las dos situaciones descritas e inventarán una pequeña historia para explicar cómo creen que se sintieron esos compañeros ante el suceso. La función de ambos será comprender los sentimientos de los demás y resolver las problemáticas asertivamente. Para ello, debatirán durante unos minutos, y una vez finalizada, la actividad comenzará desde el principio, con otras parejas y otras problemáticas a resolver. Finalmente, cada uno leerá en voz alta una de las notas y propondrá una manera de actuar para ayudar a esa persona, aunque los demás pueden proponer aspectos de mejora si no están de acuerdo. De este modo, se fomenta el apoyo y la empatía entre todos.

Enlace de la presentación (elaboración propia): https://www.canva.com/design/DAFh5gsFr_w/PheW5mC_J_r8D6bzCkv_2Q/edit?utm_content=DAFh5gsFr_w

Sesión 6: Empatizar con los estados emotivos de los demás

Duración: 120 minutos

Actividad 8: Cuéntame un cuento y empatiza con tu polo opuesto.

Objetivos: Empatizar con los demás y trabajar la comunicación asertiva.

Contenidos: Comprensión y respeto por las necesidades y sentimientos de los demás.

Materiales: grabadora, cartulinas, gomaeva, anillas, tijeras, agujereadora y lápices de colores.

Desarrollo: En grupos cooperativos nuevos tendrán que inventar un cuento basado en la empatía y para ello, tendrán que pensar primeramente en los personajes. Para la creación de estos, se van a dibujar cada uno en una cartulina diferente, y se dividirá el personaje en dos mitades: una con los rasgos físicos y otra con los rasgos emocionales. En base a las características asignadas a cada uno, se creará la historia. Para la formación del cuento se necesitará una portada y contraportada de gomaeva, agujereadora para poner las anillas y unir las, título y autores, presentación de personajes y finalmente la historia. Una vez finalizado, cada grupo tendrá que repartirse los personajes y grabar

un podcast leyendo su cuento, para posteriormente, subirlo al blog de la entidad.

Sesión 7: Afrontar y regular las emociones intensas

Duración: 120 minutos

Actividad 9: 1, 2, 3, me relajo otra vez.

Objetivos: Gestionar y meditar ante las emociones intensas.

Contenidos: Autocontrol de las emociones intensas.

Materiales: Esterillos de yoga, proyector y reproductor de música.

Desarrollo: A través de una presentación se explicará a los niños la importancia de autorregular sus emociones, puesto que esto les ayudará a canalizar las emociones repulsivas. Luego, nos trasladaremos a un entorno natural, para que así desconecten de su contexto y se les enseñará a hacer la respiración diafragmática, esta sirve para aprender a calmarse y dejar de lado el estrés. Para ello, usarán la esterilla y se sentarán sobre ella con la espalda y las piernas rectas. Después, se les hará demostraciones para que aprendan eficazmente la técnica. Acto seguido, tendrán que observar el movimiento de pecho y abdomen cuando respiran, poniendo sus manos en esas partes del cuerpo. La secuencia de la técnica es: inspirar (1,2,3), retener el aire 3 segundos, espirar (1,2,3) y mantener el vacío 3 segundos. Una vez aprendida la técnica, se realizará del mismo modo, pero con posturas diferentes. Durante la sesión se reproducirá música relajante y se les harán reflexiones de la vida con una voz apacible.

Enlace de la presentación (elaboración propia):

https://www.canva.com/design/DAFh84u-SAc/W6vb9GAHu-9lp7X-SBkjMQ/edit?utm_content=DAFh84u-SAc&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Sesión 8: Afrontar y regular las emociones intensas

Duración: 120 minutos

Actividad 10: Relaja tu mente, activa tu cuerpo.

Objetivos: Gestionar y meditar ante las emociones intensas.

Contenidos: Autocontrol de las emociones intensas.

Materiales: música, esterillas, cojines, difusor y aceites esenciales.

Desarrollo: El aula estará ambientada con una luz tenue y aromas de aceites esenciales de relajación, música tranquila de fondo, distintas esterillas y cojines para cada alumno. En la primera hora de la sesión los niños se tumbarán sobre la esterilla y comenzaremos a dirigir las técnicas de relajación Koeppen, las cuales consisten en un juego para distraer la mente de todo aquello que les genere ansiedad o estrés. Los niños tendrán que tomar y expulsar lentamente aire por la nariz y durante ese proceso, se les propondrá diversas situaciones y como respuesta a ellas, los alumnos tendrán que tensar con todas sus fuerzas la parte del cuerpo que se les indique y posteriormente, soltar o relajar para sentir sensación de alivio. Por ejemplo, imaginamos que vamos a exprimir dos limones, uno en cada mano, y apretamos con mucha fuerza y de repente, paramos de exprimir. Se nota de inmediato como los músculos de las manos se relajan. Tras esta parte de la sesión, se dará un descanso.

Finalmente, se propondrán distintas situaciones diarias que se pueden encontrar en su vida y que les pueda ocasionar tensión, rabia o malestar con el fin de que, como respuesta, usen las técnicas aprendidas anteriormente en vez de usar comportamientos disruptivos, por lo que con esta actividad se pretende que el alumnado logre controlar sus impulsos.

6.9. EVALUACIÓN

Una vez concluida la propuesta, se llevará a cabo una evaluación final en la que el docente tendrá en cuenta tres aspectos diferentes. En primer lugar, se realizará una autoevaluación dirigida al aprendizaje de la competencia emocional que han ido adquiriendo los alumnos a lo largo de este proyecto, para ello, esta evaluación se basará en los contenidos que se han trabajado en las actividades propuestas de cada sesión.

Seguidamente, el docente evaluará al alumnado de manera individual atendiendo al aprendizaje adquirido de cada alumno en base a los conocimientos y competencias emocionales, el respeto hacia los compañeros, motivación, interés y participación.

Por último, se evaluará la eficacia de la propuesta diseñada, teniendo presente si ha favorecido el trabajo cooperativo, si ha atendido a las necesidades del alumnado, entre otros.

6.9.1. Autoevaluación de los contenidos al alumnado

Para poner en práctica la ejecución de las autoevaluaciones, el educador ofrecerá a cada alumno una ficha en la que habrá una ilustración de una diana,

para que puedan evaluar ellos mismos los diferentes ítems reflejados según su trabajo realizado en esas sesiones y el aprendizaje que han adquirido. Dichos ítems, estarán relacionados con algunos contenidos propuestos según la teoría de Saarni (1999), los cuales se trabajan en la propuesta didáctica. Estos ítems de autoevaluación son: conocimiento de las emociones, representación de las emociones de uno mismo, detección de las emociones que presentan los demás, ampliación del léxico sobre las emociones, comprensión y respeto por las necesidades y sentimientos de los demás y autocontrol de las emociones intensas.

La diana está fraccionada en distintas seis áreas (una por cada contenido, los cuales van a ser evaluados) con una numeración del 1 al 5, siendo 1 el nivel más bajo y 5 el nivel más alto. Además, los sujetos deben de rellenarlas adhiriendo unas pegatinas en forma de corazón en la franja que corresponda, en base al aprendizaje que ellos consideren que hayan adquirido.

6.9.2. Evaluación del aprendizaje de los alumnos

La herramienta a emplear para evaluar al alumnado será a través de la técnica observación directa, y para ello se hará uso de una rúbrica en la que se indiquen los diferentes descriptores a evaluar, así como los niveles de logro propios. Estos, al igual que en el tipo de evaluación anterior, serán reflejados en un intervalo del 1 al 5, en este caso el 1 significa no conseguido y el 5 conseguido exitosamente. El docente rellenará la rúbrica una vez finalizado el proyecto y haber observado el comportamiento y progreso de los menores a lo largo de las actividades.

6.9.3. Evaluación de la propuesta didáctica

Finalmente, el alumnado valorará todo el desarrollo de la propuesta de intervención para así detectar las necesidades o carencias que se han ido presentando y establecer futuras medidas de mejora. Para llegar a esa conclusión, cada niño deberá completar una rúbrica, en la que se presentarán diferentes ítems relacionados con la propuesta y seleccionarán el grado de satisfacción de cada ítem, siendo 1 la valoración más negativa (por no haberse cumplido el objetivo), 2 poco conseguido, 3 en proceso y 4 muy conseguido.

7. CONCLUSIONES

Como se ha mencionado anteriormente, la sociedad contemporánea carece de la formación necesaria acerca de las habilidades emocionales y sociales

por lo que, esta demanda el fomento de la educación emocional en toda la población, pero principalmente en los pequeños que son los más susceptibles a su influencia. Por este motivo, es fundamental empezar a trabajar las emociones en niños que viven contextos de exclusión social, puesto que tienen menos herramientas para conseguir un aprendizaje emocional óptimo y su calidad de vida es inferior.

Por un lado, es necesario que en el sector geográfico con un mayor nivel de exclusión existan organizaciones que quieran involucrarse y colaborar con la educación de estos niños. Para ello, los educadores pertenecientes a estas entidades se encargarán de ofrecer los recursos básicos e imprescindibles para iniciar y mejorar el uso de las emociones en el ámbito personal, familiar y social. Además, los instructores diseñarán actividades lúdicas para favorecer el bienestar emocional y las relaciones sociales y de esta manera, lograr que en un futuro los niños que estén en riesgo de exclusión social y de acoso, tengan las herramientas necesarias para hacer frente a distintas situaciones complejas donde se precise la adecuada gestión de las emociones.

Por otro lado, ofrecerán las orientaciones necesarias para que las familias puedan formar parte del proceso y a su vez, lo lleven a cabo en casa para aportarles valores emocionales a sus hijos y al resto de la familia, creando un ambiente armónico.

Conforme al desarrollo de esta propuesta, el objetivo es que en un futuro se lleve a la práctica en varios contextos con el propósito de que los niños consigan conocer e interpretar sus propias emociones, identificar las emociones en los demás, ampliar su vocabulario emocional, empatizar con su entorno y comunicarse de forma asertiva y, por último, saber gestionar sus emociones intensas. Igualmente, puede ayudar a reducir el nivel de estrés y ansiedad ocasionado por alguna circunstancia fuerte o que les cause una gran preocupación.

En resumen, destacar que la implantación de la educación emocional a través de actividades motivadoras en barrios que están en riesgo de exclusión social puede ser el motor que impulse el crecimiento positivo de este sector tanto en jóvenes como en adultos, para que de esta forma puedan mejorar su calidad de vida y crear una sociedad igualitaria y más justa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Águila Calero, G., Díaz Quiñones, J., & Díaz Martínez, P. (2017). Adolescencia temprana y parentalidad. Fundamentos teóricos y metodológicos acerca de esta etapa y su manejo. *MediSur*, 15(5), 694-700.

- Ambrona Benito, T., López Pérez, B., & Márquez González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 23(1), 39-49.
- Arellano, V. M., y Correa, S. S. (2008). Talleres de promoción de resiliencia para adolescentes en alto riesgo social. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, (8), 59-69.
- Arnold, M. (1960). *Emotion and Personality*. New York: Columbia University Press.
- Ayuso, J.A. (2019). Ayuso Marente, J. A. (2019). *Educación emocional y exclusión social*.
- Bäckman, O., Nilsson, A. (2011). Pathways to social exclusion. A life-course study. *European Sociological Review*, 27(1), 107-123.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from emotional quotient inventory. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (eds.), *The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bisquerra, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal*.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2004). Diseño, aplicación y evaluación de programas de educación emocional. En M.J. Iglesias (ed): *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad* (pp. 121-161). A Coruña, Universidad da Coruña.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. *Padres y maestros*.
- Brackett, M. (2019). *Permission to feel: Unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our society thrive*. Celadon Books.
- Briñas, L. T. (2010). Las competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa. *Foro de educación*, 8(12), 25-44.
- Brody L (1999) *Gender, Emotion, and the Family*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buitrago, R., Herrera, L., y Cárdenas, R. N. (2019). Coeficiente emocional en niños y adolescentes de Boyacá, Colombia. Estudio comparativo. *Praxis & Saber*, 10 (24), 45-68.
- Cañón, L. A. (2008). *Exclusión social y desigualdad* (Vol. 6). Editum.
- Carrera, E., Brugué, J., & Falguera, X. C. (2021). Vulnerabilidad y cronificación de la pobreza: estudio de caso de la exclusión social en Olot (Girona). *Revista española de ciencia política*, (57), 219-242.
- Cervantes, M. C. M., & González, M. L. G. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(2), 221-235.

- Chacón-Ortiz, M. (2015). El proceso de evaluación en educación no formal: Un camino para su construcción. *Revista electrónica Educare*, 19 (2), 21-35.
- Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 156, de 8 de agosto 2008. Recuperada de <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/156/boletin.156.pdf>
- Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 164, de 19 de agosto 2008. Recuperada de <https://www.adideandalucia.es/normas/decretos/Decreto%20428-2008%20Educacion%20Infantil.pdf>
- Del Barco, B. L. (2009). Salud mental en las aulas. *La salud mental de las personas jóvenes en España*, 66.
- Del Valle, A. (1998). Educación de las Emociones. *Educación*, 14(2), 169-198.
- Díaz, M., y Menéndez, S. (2006). El desarrollo emocional en la infancia. *Psicothema*, 18(1), 34-41.
- Diz, J. I. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatra Integral*, 17(2), 88-93.
- Ekman, P. (1999). Basic emotions. *Handbook of cognition and emotion*, 98(45-60), 16.
- Escarbajal-Frutos, A., Izquierdo-Rus, T., & López-Martínez, O. (2014). Análisis del bienestar psicológico en grupos en riesgo de exclusión social. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(2), 541-548.
- European Commission. Directorate-General for Employment, & Social Affairs. Unit E. (2004). *Joint report on social inclusion*. Office for Official Publications of the European Communities.
- Fernández-Angulo, A., Quintanilla, L., & Gimenez-Dasi, M. (2016). Dialogando sobre emociones con niños en riesgo de exclusión social: un estudio preliminar. *Acción psicológica*, 13(1), 191-206.
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86(6), 436- 443.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The Theory Multiples Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Gutiérrez-Lestón, C., Pérez-Escoda, N., Reguant, M. y Eroles, M. (2020). Innovación de educación emocional en el ocio educativo: el Método La Granja. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 495-513.

- Hernández de Padrón, M.I. (2006). La pobreza urbana, organizaciones de barrio y las redes de solidaridad locales Fermentum. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 16(45), 268-278 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.
- Hoppers, W. (2006). *Non-Formal Education and Basic Education Reform: A Conceptual Review* [Educación No Formal y Reforma de la Educación Básica: una revisión conceptual]. París: IIEP. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001444/144423e.pdf>
- Ibarrola, B. (2011). Como educar las emociones de nuestros hijos. Trabajo presentado en la Consejería de Acción Social y Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD), abril, 2011. Alicante: España.
- Ibarrola, B. (2014). *Aprendizaje emocionante: neurociencia para el aula* (Vol. 5). Ediciones SM España.
- Izard, C. E. (1993). Organizational and motivational functions of discrete emotions. En M. Lewis (ed.), *Handbook of emotions* (pp. 631-641). Nueva York: Guilford Press.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula* (Vol.4). Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. *Anales de psicología*, 30(3), 841-851.
- Karela, C., & Petrogiannis, K. (2018). Risk and Resilience Factors of Divorce and Young Children's Emotional Well-Being in Greece: A Correlational Study. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 8(2), 68 - 81.
- Lazarus, R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American psychologist*, 46(4), 352. LeDoux, J. (1998). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. Simon and Schuster.
- Lenta, María Malena (2016). *Niños, niñas y adolescentes en situación de calle: discursos sobre la infancia y procesos de subjetivación*. CABA: Eudeba.
- López, E. (2005). La educación emocional en la Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 153-167.
- Losada, L. (2018). Reflexión y construcción del conocimiento en torno a las habilidades sociales y la competencia social. *RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa*, 2(1), 7-22.
- Martín Ayala, J.L. y De Paul Ochotorena, J. (2004). Trastorno por estrés postraumático en víctimas de situaciones traumáticas. *Psicothema*, 16 (1), 45-49.
- Martín, R. B. (2015). Las comunidades de aprendizaje en contextos de formación formales y no formales (Tesis doctoral). Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.
- Martínez, A. E., Piqueras, J. A., & Inglés, C. J. (2011). Relaciones entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 37(14).
- Martínez, B. (2013). El mundo social del adolescente: amistades y pareja. Los problemas en la adolescencia: respuestas y sugerencias para padres y educadores, 71-96.

- Mayer, J. D. y 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.
- Monereo, C., & Pozo, J. I. (2007). Competencias básicas. *Cuadernos de pedagogía*, 370, 10-18. OMS. (s/f). Organización Mundial de la salud. <https://www.who.int/es>
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 25, de 29 de enero de 2015, pp. 6986- 7003. <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>
- Oros, L. (2009). El valor adaptativo de las emociones positivas. Una mirada al funcionamiento psicológico de los niños pobres. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 288-296.
- Ortega, G. P., Serna, M. D. A., & Atehortua, L. Y. S. (2011). Las organizaciones no gubernamentales-ONG-: hacia la construcción de su significado. *Ensayos de economía*, 21(38), 243-260.
- Ortega-Navas, M.C. (2010). La educación emocional y sus implicaciones en la salud. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (2), 462-470.
- Palmero, F., Fernández, E., Chóliz, M. y Martínez-Sánchez, F. (2002). *Psicología de la motivación y emoción*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Palmero, F., & Martínez, F. (2008). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill
- Pérez, E. (1998). Juegos cooperativos: juegos para el encuentro. *Educación Física y deportes*, 3(9), 1.
- Pérez-González, J. C., & Garrido, M. P. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (342), 32-35.
- Piers, E.V. y Harris, D.B. (1969). *The Piers-Harris children's self-concept scale*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Piqueras, J. A.; Ramos, V.; Martínez, A. E.; Oblitas, L. A.; (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 16(2), 85- 112.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. «BOE» núm. 52, de 02/03/2022. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- Reeve, J. (1994). *Motivación y Emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Renes Ayala, V., & Lorenzo Gilsanz, F. J. (2010). El impacto de la crisis en los hogares con menores: pobreza y exclusión social en la infancia. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 46, 29-47.
- Rodríguez, A. (2020). Pobreza y Desigualdad en niñas y niños. Informe OIA 2020. *Junta de Andalucía. Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación. Observatorio de la Infancia en Andalucía. Escuela Andaluza de Salud Pública.*

<https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=7231&tipo=documento>

- Romero, C. S. (2018). *Organización de acciones socioeducativas dirigidas a jóvenes en el marco de la educación no formal*. SSCE0109. IC Editorial.
- Romero, M. (2015). El niño ante el divorcio de sus padres. *Revista FAMIPED*, 8(1), 1-4.
- Ruiz Arroyo, R., Riuró Bofill, M., & Tesouro Cid, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria. *Educación XX1: revista de la Facultad de Educación*.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*, Nueva York, Guilford Press
- Saarni, C. (2001). Cognition, context and goals: Significant components in social-emotional effectiveness. *Social Development*, 10, 125-129.
- Sala, J. y Abarca, M. (2001). La educación emocional en el currículo. *Revista Teoría de la Educación*, 13, 209-232.
- Smitter, Y., (2006). Hacia una perspectiva sistémica de la educación no formal. *Laurus*, 12(22), 241- 256.
- Subirats, J., Riba, C., Giménez, L., Obradors, A., Giménez, M., Queralt, D., ... & Rapoport, A. (2004). Pobreza y exclusión social. *Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Tierno, B. y Giménez, M. (2004). *La educación y el desarrollo escolar del preadolescente de 10 a 12 años*. Aguilar Santillana Familia. https://www.google.es/books/edition/La_educaci%C3%B3n_y_el_desarrollo_escolar_de/k5oXFyOxJNgC?hl=es&gbpv=1&printsec=frontcover
- Torres Baos, D. Y., Cobo, I., & Lenis Vergara, L. T. (2021). *Incidencias de las emociones en el ámbito laboral*.
- Trujano, P., Nava, C., de Gracia, M., Limón, G., Alatríste, A. L., & Merino, M. T. (2010). Trastorno de la imagen corporal: Un estudio con preadolescentes y reflexiones desde la perspectiva de género. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 26(2), 279-287.
- Trujillo Tabares, V. & Palacio Peralta, N. (2022). Relación entre concepciones de educación inclusiva y acciones que inciden en la convivencia escolar. *El Ágora USB*. 22(1), 147-167.
- UNESCO. (2012). International Standard Classification of Education ISCED 2011 [Clasificación Internacional Normalizada de la Educación]. Montreal, Montegral: UNESCO-Institute for Statistics. Recuperado de <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>
- Urbina, A. (2020). Young Children's Mental Health: Impact of Social Isolation During The COVID-19 Lockdown and Effective Strategies. *PsyArXiv Pre-prints*, 1-12. <https://doi.org/10.31234/osf.io/g549x>
- Urcola, M. (2007). "Identidad y población infantil en situación de calle". En Tavella, M. (comp.), *Identidad colectiva. El caso de Rosario desde la perspectiva sociológica y jurídica*. Rosario: UNR, pp. 55-72.

- Vallejo Orellana, R., Sánchez-Barranco Vallejo, F., & Sánchez-Barranco Vallejo, P. (2004). Separación o divorcio: trastornos psicológicos en los padres y los hijos. *Revista de la asociación española de neuropsiquiatría*, (92), 91-110.
- Vanegas, M. A. Z. (2009). La familia, soporte para la recuperación de la adicción a las drogas. *CES Psicología*, 2(2), 86-94.
- Vázquez, G. (1998). La Educación no formal y otros conceptos próximos. En J. Sarramona, G. Vázquez y A. J. Colom (Auts.), *Educación No Formal* (pp. 11-25). Barcelona: Ariel.
- Walker, H. M., y Severson, H. H. (2002). Developmental prevention of at-risk outcomes for vulnerable antisocial children and youth. En K.L. Lane, F.M. Gresham y T.E. O'Shaughnessy (Orgs.), *Children with or at risk for emotional and behavioral disorders* (pp. 177-194). Boston: Allyn y Bacon.
- Wenger, M. A., Jones, F. N., y Jones, M. H. (1962). Emotional Behavior. *Emotion: bodily change*. Princeton, N.J: Van Nostrand.
- Whittaker, J.E., Harden, B. J., See, H. M. Meisch, A. D., & Westbrook, T. R. (2011). Family risks and protective factors: Pathways to early head start toddlers' social-emotional functioning. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 74-86.
- Wollheim, R. (2006). *Sobre las emociones*. Madrid: Machado Libros.
- Yasunaga, M. (2014). Non-formal education as a means to meet learning needs of out-of-school children and adolescents. Background Paper prepared for Fixing the Broken Promise of Education for All: Findings from the Global Initiative on Out-of-School Children. Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 120. Recuperado de <http://ais.volumesquared.com/wp-content/uploads/2015/01/OOSC-2014-Non-formal-education-for-OOSC-final.pdf>
- Zardaín, P. C., Asociación Asperger de Asturias, & [Q]Interactiva. (s/f). *Juegos recursos Síndrome Asperger Trastorno autista*. Czpsicologos.es. Recuperado el 6 de mayo de 2023, <http://www.czpsicologos.es/evenbettergames/jugar.php?juego=emociones>

El dibujo infantil de tema libre como indicador social

Children's drawing free theme as a social indicator

Miriam Ruiz-Morón

Grado en Educación Infantil. Escuela Universitaria de Osuna. Universidad de Sevilla.

José Manuel Guil-Bozal

Doctor en Sociología por la Universidad de Sevilla. Departamento de Sociología. Profesor Titular de la Escuela Universitaria de Osuna. Universidad de Sevilla. orcid.org/0009-0004-7001-5854

Resumen:

El presente trabajo ha sido realizado por motivo, en primer lugar, del interés personal sobre los dibujos espontáneos de los pequeños. También por centrarse en una temática de interés general. Para su realización se han tenido en cuenta importantes aportaciones sobre dibujo infantil de autores como Luquet, Kellogg, Loenfeld y Machón.

El objetivo principal de este artículo ha sido comprobar que los dibujos de tema libre realizados por niños de 4 a 6 años podían ser un indicador social, para lo que se han analizado 125 dibujos de niños de tres colegios de Marchena.

Los resultados de esta investigación han puesto de manifiesto que la sociedad en la que el niño se desarrolla influye en los temas realizados en sus dibujos libres, se ha comprobado que a los niños y niñas les gusta dibujar, por lo general, sobre los mismos temas, aunque no ha podido demostrarse que sus dibujos libres puedan considerarse un indicador social. Para confirmar estos resultados sería recomendable analizar un mayor número de dibujos. Es importante que los niños dibujen porque son un medio para comunicarse y expresar sus emociones y favorece su socialización. Debe potenciarse desde la escuela y la familia que los niños realicen dibujos espontáneos sin intervención de ningún adulto.

Palabras Clave: Dibujo Infantil. Indicador Social. Dibujo de tema libre. Estatus social y madurez en la infancia.

Abstract:

This work has been carried out for the reason, first of all, of personal interest in the spontaneous drawings of children. Also for focusing on a topic of general interest. For its creation, important contributions on children's drawing from authors such as Luquet, Kellogg, Loenfeld and Machón have been taken into account.

The main objective of this research work has been to verify that free theme drawings made by children aged 4 to 6 could be a social indicator, for which 125 drawings by children from three schools in Marchena have been analyzed.

The results of this research have shown that the society in which the child develops influences the themes made in their free drawings. It has been proven that boys and girls generally like to draw on the same themes, although it has not been possible to demonstrate that his free drawings can be considered a social indicator. To confirm these results, it would be advisable to analyze a greater number of drawings.

It is important for children to draw because they are a means to communicate and express their emotions and it promotes their socialization. School and family should encourage children to make spontaneous drawings without the intervention of any adult.

Keywords: Children's Drawing. Social Indicator. Free theme drawing. Social status and maturity in childhood.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

1.1. INTRODUCCIÓN

Para el ser humano los dibujos han sido, desde que surgen las pinturas rupestres, una forma gráfica con la que ha podido comunicar sus emociones, sentimientos, sus miedos, necesidades y sus pensamientos, a veces de forma involuntaria y espontánea.

Generalmente los adultos no tienen en cuenta los dibujos realizados por los niños, no se le ha dado importancia en la familia, ni en la escuela, sólo ha sido una forma de mantenerlos entretenidos. En las últimas décadas a estos dibujos infantiles hay quien los considera arte, por otro lado, se les ha comenzado a dar importancia como una forma de conocer el medio en que el niño o niña se desenvuelve, como dice Luquet: "puede tomarse como regla general que el niño representa en sus dibujos todo cuanto forma parte de su experiencia y de cuanto es ofrecido a su percepción" (1978, p. 9), por lo que nos puede aportar información sobre las situaciones sociales que influyen en el niño o niña.

Aunque existe una relación entre el juego y el dibujo infantil libre, como dice Luquet: "El niño dibuja para divertirse. El dibujo es, para él, un juego más, que intercala entre los otros" (1978, p. 3), aunque los niños se divierten cuando se expresan con sus dibujos, el dibujo infantil no puede concebirse únicamente como un juego, puesto que es una herramienta para poder acceder al interior del niño y podría ser un indicador de su realidad social. El dibujo infantil libre refleja sus vivencias y muestra la evolución constante a lo largo del desarrollo del niño. Dibujando los niños aprenden a controlar sus movimientos y son capaces de adquirir una motricidad fina adecuada para desarrollar futuras

habilidades como la escritura. El dibujo tiene un componente cognitivo que permite a los niños reflejar su comprensión del mundo y la realidad, fomenta la creatividad y la imaginación. Es muy importante el aspecto emocional, ya que en sus dibujos los niños pueden representar aquello que les inquieta, lo que quieren o aquellas cosas que les interesan. A través de estos dibujos expresan emociones que no sabrían expresar con palabras. El dibujo libre favorece el proceso de socialización del niño o niña, mediante el cual define su propia identidad y su integración en la sociedad.

En la actualidad, la educación artística en el nivel básico se encuentra relegada, se les da prioridad a las otras materias, de acuerdo al programa, sólo cuando queda tiempo se dedica a actividades artísticas, como el dibujo libre. La escuela como agente socializador, tiene un papel importante, el docente debe dar la posibilidad a los niños de que dibujen de forma libre estimulando su creatividad, tener en cuenta y analizar las ideas que parezcan más "absurdas". El docente debe convertirse en un buen conductor y orientador del grupo al que enseña a aprender, ha de tener en cuenta las opiniones del alumnado, ha de ser flexible y motivarles, estar abierto al cambio. El docente ha de adaptarse a los niños. Su función es favorecer el autodescubrimiento y estimular la profundidad de su expresión. El maestro ha de contar también con conocimientos acerca del desarrollo evolutivo del niño o niña y de las etapas de expresión, la cual incluye sus dibujos. Según Luquet "...en lo que respecta al dibujo, considero que lo mejor que puede hacer el educador es desvanecerse, dejando al niño dibujar lo que quiera, sobre todo cuando el niño lo pide, pero sin imponérselo y dejándolo dibujar como guste a su manera" (1978, p. 183).

1.2. JUSTIFICACIÓN

Desde siempre ha interesado a los autores del presente trabajo el dibujo de los niños. Ha sido objeto de interés el hecho de que los niños, estando solos o en grupo, si se les facilita papel y colores, se ponen a dibujar cualquier cosa, y como al mismo tiempo que se lo toman muy en serio al hacerlo, también se entretienen y se divierten. Este interés aumentó durante la realización del Grado de Educación Infantil, en el que en algunas asignaturas se tuvo que profundizar y hacer trabajos relacionados con el dibujo infantil y el gran interés que despierta los estudios que se han realizado sobre el tema, conocer las diferentes etapas y todo lo que se puede conocer de un niño o niña analizando sus dibujos libres. Interesó de forma especial conocer cómo el entorno en el que el niño o niña se desarrolla influye en sus dibujos libres en edades comprendidas entre 4 y 6 años, cómo queda reflejada las situaciones sociales en esos dibujos.

En el presente trabajo se pretende analizar dibujos infantiles libres, es decir, que se han realizado de forma espontánea y sin tener ningún tipo de intervención de un adulto para comprobar cómo se reflejan en ellos la realidad social, es decir utilizando estos dibujos infantiles libres como indicadores sociales, ya que como dicen Díaz & Guil :“La utilización de los dibujos que hacen los niños de corta edad como indicador de la realidad social es algo en relación a lo que, hasta ahora, hay escasas publicaciones” (2013, p.1). Para realizar el presente trabajo, se ha tenido en cuenta diferentes estudios sobre el dibujo infantil, de manera especial, autores como: Georges-Henri Luquet, habla del realismo en los dibujos infantiles y establece diferentes etapas; Viktor Lowenfeld, también describe las etapas en el desarrollo de los dibujos infantiles; y Rhoda Kellogg, centra su análisis en las estructuras de los esquemas. Los tres han hecho importantes aportaciones, y coinciden en algunos aspectos, el niño en sus dibujos pretende representar la realidad y el contexto sociocultural y sus vivencias influye en los dibujos libres de los niños. Kellogg, a diferencia de Lowenfeld, encuentra que los garabatos de los niños tienen sentido. Estos dos autores parten de principios diferentes para interpretar esta primera etapa gráfica. También se ha tenido en cuenta estudios más actuales como los de Antonio Machón, que ha realizado investigaciones sobre el grafismo infantil, él ha tenido en cuenta las aportaciones de los autores señalados anteriormente, y ha sacado sus propias conclusiones.

Realizar una investigación sobre el dibujo infantil libre como indicador social, se justifica porque al estudiar y analizar los dibujos infantiles libres se posibilita conocer mejor el desarrollo del niño, cómo comprenden y representan su entorno, y por lo tanto son una herramienta muy potente para poder ayudarles en la medida de lo posible a superar sus dificultades. Como dice Moreno, “Los dibujos permiten una aproximación al psiquismo infantil. En ellos encontraremos detalles que indican el correcto desarrollo de niños y niñas, o, por el contrario, señales que revelan la posible existencia de problemas” (2019, p. 14). Siguiendo a este autor, Moreno: “podemos descubrir maltrato, abuso o trastorno mental; en otros podemos ver que la autoestima del sujeto está dañada, que éste depende demasiado del entorno, que ha vivido alguna situación traumática, es inseguro, se siente angustiado...” (2019, p. 14). Por lo que el dibujo libre de los niños podría ser un indicador social.

2. MARCO TEÓRICO

Antes de comenzar, decir que en primer lugar se tratará sobre la cultura y el dibujo infantil y lo esencial de los dibujos en la socialización de los pequeños,

así como su influencia en el desarrollo de los niños y cómo en esos dibujos queda reflejada la realidad social. Es necesario hacer un recorrido sobre el descubrimiento del arte infantil, destacando autores que han realizado estudios sobre el dibujo infantil y sus etapas.

2.1. LA CULTURA Y EL DIBUJO INFANTIL

La cultura es el conjunto de elementos y características propias de una determinada colectividad. Las costumbres, las tradiciones, las normas y el modo en el que un grupo se ve a sí mismo, de comunicarse y de construir una sociedad. La cultura se vale de la creación y producción humana, es generada y compartida por un grupo de la sociedad, de acuerdo a aspectos geográficos, sociales o económicos. Es dinámica, va cambiando según las necesidades del grupo. Existen muchos tipos de culturas de acuerdo a diferentes criterios que es aprendida por los miembros de un grupo desde su infancia, puede decirse que se transmite de generación en generación.

Cada cultura se conforma a partir de unos elementos básicos: valores, normas y sanciones, creencias, símbolos, lenguaje y tecnología.

La cultura es creada por el ser humano y está presente en los grupos sociales, por lo que todos los individuos desde su infancia se ven afectados por ella. La cultura es importante porque aporta identidad a las personas y sentido de pertenencia. Es a través de ella que el individuo se expresa, incorpora un estilo de vida, comparte y se relaciona con sus semejantes. Por lo que los niños desde su primera infancia en sus dibujos reflejan las características de la cultura en la que se desarrollan. La cultura incluye bienes materiales e inmateriales, que son creaciones que reflejan los valores de una sociedad y se plasman en formas artísticas, como la música, el arte, el dibujo entre muchas otras. El lugar en el que el niño se desarrolla influye en sus dibujos libres, según Antezanas, “Los dibujos de un niño son un diario de vida abierto a quien lo pueda leer, nos cuentan sobre sus temores, sus rabias, sus inseguridades y penas, nos hablan de una etapa de constitución temprana difícil de entender, de vivir” (2003, p.10). Por otro lado, Luquet dice: “las diferencias por tal o cual categoría de objetos están determinadas, no solamente por los gustos personales del dibujante, sino, también, por las condiciones de su experiencia y varían con ellas” (1978, p. 9). Para Papalia, Wendkos & Duskin: “La cultura afecta lo que los niños recuerdan de una experiencia y la manera en que los padres hablan con ellos acerca de la misma” (2009, p.309).

Existen diferentes culturas con rasgos propios en todas las regiones del mundo, esto es la diversidad cultural. La relación y la convivencia entre las diferentes culturas que comparten un tiempo o espacio es importante porque genera un intercambio de formas de vida y de creaciones que enriquecen a las distintas sociedades. Hoy es muy importante la interculturalidad que se da en el ámbito escolar, esto también se refleja en los dibujos infantiles, como puede ser al colorear la piel del personaje de sus dibujos.

2.2. LA SOCIALIZACIÓN DE LOS NIÑOS

Puede decirse que la socialización es un proceso por el cual el niño, relacionándose con otros, aprende y desarrolla una serie de capacidades para conseguir integrarse en la sociedad e interactuar con el mundo que les rodea de forma adecuada. La primera infancia es una etapa fundamental en el proceso de socialización del niño, como Durkheim manifestaba en sus investigaciones, la socialización es un proceso externo al individuo y que en cierta manera lo presiona (2014).

La socialización se produce en varias etapas, es un proceso que se extiende a lo largo de toda la vida, pero adquiere una mayor importancia durante la infancia y la adolescencia. Debido a que durante estas etapas se están desarrollando las habilidades cognitivas, físicas y psicológicas que dan lugar a la personalidad. Todo esto influirá en la forma de relacionarse. Podemos distinguir diferentes fases:

- La Socialización primaria, tiene lugar principalmente en el ámbito familiar del niño, ya que las primeras relaciones sociales se dan en la familia. Es la etapa en la que los niños comienzan a asimilar como puede comunicarse utilizando gestos y palabras, aprenden las normas mínimas de convivencia y van adquiriendo hábitos de comportamiento. Esta fase es fundamental, porque en ella influyen la familia. Dura, por lo general, desde el nacimiento del niño hasta el comienzo de la etapa escolar, donde empieza una nueva fase en su socialización. Además de la familia, el colegio es donde el niño se relaciona con sus semejantes y sienta esas primeras bases, como dice Luquet, "El repertorio gráfico del niño, así como su experiencia visual, está condicionado por el medio en que vive" (1978, p. 9). En estos dibujos infantiles influye el estado mental, físico y emocional del niño condicionado por su entorno, por lo que el dibujo infantil libre puede considerarse un indicador social.

- La socialización secundaria, comienza en la escuela y tiene lugar a lo largo de toda la vida de la persona. A lo largo de esta etapa el hombre conoce las distintas instituciones sociales distinguiendo la función que tiene cada una de ellas. En esta etapa puede reforzar sus competencias de comunicación, educarse para poder entender la realidad que le rodea, ampliar sus destrezas intelectuales y relacionar estructuras cognitivas con el fin de mejorar sus ideas. En ella el dibujo infantil, como medio para comunicarse y expresar sus sentimientos, tiene un lugar muy importante, siendo una forma natural de socialización, para Cabezas los dibujos infantiles “Son además un medio de socialización con los demás y facilita los procesos posteriores de escritura” (2007, p. 5).

Según Cabezas “Los niños crecen aprendiendo los esquemas de la sociedad, las prácticas familiares, las normas culturales, y debemos ser conscientes de que en gran medida sus vidas serán determinadas por estos factores” (2007, p. 5), por lo que es importante que se sientan entendidos, educarlos y prepararlos para la vida adulta en sociedad. En estos momentos estamos ante una sociedad en la que la comunicación y la información tienen una significativa influencia en la construcción de ideas y elementos con lo que se identifican y que modifican continuamente la relación de los niños con su entorno.

Se ha de ser consciente de la influencia en el niño de todo lo que le rodea y cómo en sus dibujos se reflejan sus ideas y sentimientos. A través de ellos pueden encontrar respuestas a sus inquietudes, como: ¿Quién es la familia? ¿Quiénes son mis amigos?... El dibujo libre es una actividad recomendable sobre todo en aquellos casos en los que la socialización con otros niños o niñas no es frecuente.

2.3. EL DIBUJO INFANTIL LIBRE: SU IMPORTANCIA EN EL DESARROLLO DEL NIÑO Y COMO INDICADOR SOCIAL

El dibujo infantil, ya sea libre o dirigido, es una actividad especial y divertida para el niño que favorece su desarrollo psicológico. Mientras que el niño no puede utilizar el lenguaje oral o el escrito se expresa mediante sus dibujos, dándoles su propio espacio en el que pueda tener un cierto control sobre su realidad. Durante su desarrollo, los niños conocen y aprenden el funcionamiento de su entorno, ellos necesitan socializar, imitar, hacer suya las cosas nuevas. Mediante el dibujo libre comienzan a plasmar sus necesidades y les permite ir conociendo el mundo que les rodea. El dibujo infantil puede considerarse como una forma de poder entender el interior del niño, le beneficia en el desarrollo de su motricidad y le ayuda a relacionarse con su entorno. El dibujo infantil revela las

experiencias vividas por el niño y cómo va evolucionando durante su desarrollo, y, además, es una manera de expresión artística; según Díaz & Guil: “*se considera arte infantil* a las producciones espontaneas que no intentan copiar ni imitar realidades que no les son significativas y que tienen unos códigos característicos, constituyendo para ellos una forma de expresión creativa y espontánea además de reflejar su relación con el medio a través de su percepción del mundo representando la realidad que viven acorde con su desarrollo evolutivo” (2013, p. 3). A partir de los tres años el niño tiene capacidad simbólica, comienza a reflejar en sus dibujos sus experiencias con el mundo que le rodea, tiene una imagen equilibrada de su cuerpo y se percibe en sus dibujos. Los garabatos son los primeros dibujos que realiza el niño y al ir evolucionando dibujará figuras cada vez más identificables. Es beneficioso que los niños dibujen, ya que cada vez que lo hacen lo harán mejor y también favorecerán su desarrollo.

El dibujo libre es aquel que realiza el niño por sí solo, sin la ayuda del adulto. Es una actividad espontánea en la que:

- Expresan lo que perciben y sienten a su alrededor.
- Deciden lo que van a dibujar y cómo lo van a hacer sin ninguna acción externa que predisponga o influya en su decisión.
- Transmiten espontáneamente sus pensamientos, ideas, fantasías, sentimientos y emociones.
- Desarrollan sus dotes naturales de comunicación, espontaneidad, seguridad y sinceridad, y es un medio que lleva a una amplia libertad.

En el dibujo infantil libre aparece una realidad subjetiva, una realidad filtrada y modificada por el mundo interno del niño, por lo que la actividad del dibujo es siempre una mezcla de contenidos, por un lado, el mundo real, y por otro la propia psiquis del niño. A medida que avanza el desarrollo mental del niño sus dibujos se van ajustando automáticamente cada vez más a la realidad objetiva y nos aportan más información sobre su realidad social.

El dibujo libre desarrolla en los niños:

- La parte emocional y afectiva: nos permite saber cómo se sienten los niños, como los tratan, como se ven a sí mismos y cuáles son sus sentimientos hacia los demás, es decir, es una forma de obtener información de sus vidas.
- La parte cognoscitiva: El niño se encuentran en constante búsqueda e incorpora progresivamente en sus dibujos los resultados de sus descubrimientos.

- La parte de la creatividad y la imaginación: Es la capacidad de transformar lo que percibe a través del dibujo, de dar soluciones de manera espontánea a problemas que surgen en el momento de dibujar. Contribuye a desarrollar una forma autónoma de expresarse con los recursos que tiene a su alcance.
- La parte de psicomotricidad: el dibujo le permite relacionarse, explorar, investigar su entorno, generando o provocando movimientos ágiles que facilitan la coordinación entre su vista, mente y movimientos de su mano. Cuando logra precisión en esta coordinación decimos que se ha desarrollado la motricidad fina.
- Expresión y comunicación: a través de su dibujo expresan emociones, sentimientos y sensaciones que muchas veces no pueden decir con palabras, así se va desarrollando la capacidad de expresarse libremente, como dice Moreno: “Todo dibujo representa una abstracción. El dibujo es un lenguaje en tanto que maneja aquello, que se percibe como real, no la realidad misma” (2002, p.154).
- Favorece el desarrollo de la personalidad y seguridad en sí mismo.
- Ayuda a desarrollar su madurez psicológica, motora, intelectual y afectiva.
- Contribuye a desarrollar habilidad para la escritura y lectura.
- Además, les proporciona diferentes referencias para enfrentarse al mundo, ya que para ellos es una necesidad representar una imagen, contar una historia o exteriorizar sus sentimientos. A través de sus dibujos los niños se expresan con libertad, sin rodeos y con verdad. Se podría afirmar que mediante el dibujo el niño realiza una narración sin utilizar palabras, es decir, a través de ellos pueden comunicarse, esto es propio del niño, ya que aún no puede expresarse o no lo hace de forma correcta con el lenguaje verbal. En cuanto a su valor narrativo, el dibujo cuenta con una significación simbólica, en este caso la que el niño le atribuye, como dice Antezana: “Lo que no puede decirnos de sus sueños, de sus emociones en las situaciones concretas, nos las indica por su dibujo”, (2003, p. 10).
- Tanto en el seno de la familia, como en la escuela, se ha de estimular al niño a realizar dibujos libres, para lo que hay que:
- Evitar que los niños dibujen contra su voluntad.

- Respetar la espontaneidad y la naturalidad de los niños.
- No hacerles recriminaciones, correcciones o imposiciones de reglas, o de técnicas de dibujo, ya que frenará su creatividad, producirá que deje de dibujar y lo limitará en esta etapa de su desarrollo, como dice Cabezas: “El padre y el maestro tienen que respetar las creaciones del niño, una incomprensión, un desprecio, pueden ser fatales y ocasionar graves perturbaciones en el infante” (2007, p.5).
- Proporcionar diferentes materiales para despertar su creatividad e iniciativa. Como dice: Moreno: “El dibujo aparece en cuanto son capaces de sostener un lápiz y tienen delante un papel” (2019, p.15).
- El dibujo infantil debe ser expresado con libertad y no como obligación.

2.4. ANTECEDENTES DEL DIBUJO INFANTIL

Desde finales del siglo XIX, como consecuencia de la unión de una serie de situaciones históricas en diversas áreas del conocimiento, comienza el interés por el dibujo infantil.

Por un lado, la reducción de los recursos para continuar creando artes plásticas dejando de representar la realidad con la llegada del movimiento impresionista. A partir de este momento, se comienza a buscar nuevas formas más libres y espontáneas de crear fijándose en el arte primitivo, el popular e incluso en el “arte infantil”. En el libro *El Dibujo de los niños*, Machón señala: “el descubrimiento del “arte infantil” constituyó para Cizck, Matisse, Picasso y otros autores contemporáneos un acto de reconocimiento intuitivo que llegó a influir en su propia práctica artística y de alguna manera en el arte del nuevo siglo” (2009, p. 27). En su libro Machón (2009, p. 26) hace referencia a la famosa frase que manifestó Picasso al contemplar una exposición de dibujos infantiles: “cuando tenía la edad de esos niños podía dibujar como Rafael. Sólo después de muchos años he podido dibujar como estos niños”.

Por otro lado, el apogeo que experimentan los ámbitos científicos del conocimiento, sobre todo de aquellos que estudian el origen del hombre, como la prehistoria, la antropología, etnografía etc., y los que se ocupan del estudio de su naturaleza y su comportamiento. Los estudios antropológicos de Darwin y de Spencer se dirigieron hacia el niño, al pensar que al conocerlo podrían comprender los orígenes del hombre. En 1887 se publica el primer libro que trata el

dibujo infantil *L'art deibambini*. del italiano y arqueólogo Corrado Ricci, esta publicación no fue por casualidad.

Es interesante fijarse en el apogeo que experimenta como ciencia la psicología a mediados del siglo XIX. En esta época, W. Preyer y otros sientan las bases de la psicología evolutiva y se dedicará más atención al niño, ya que la infancia se considera una etapa fundamental en el desarrollo del ser humano estudiando las áreas humanistas, científicas y social. Importantes psicólogos como Binet, Wundt o Stern se preocuparon por conocer al niño, su evolución y comportamiento, y señalaron la importancia de los dibujos infantiles para poder conocer el desarrollo y la personalidad del niño. Al mismo tiempo va adquiriendo importancia la pedagogía.

El artista Cizek, nacido en Bohemia en 1.865, se trasladó a Viena a finales del siglo XIX donde en 1897 estableció la primera escuela de arte infantil. En ella empleaba libremente sus metodologías para la educación artística ya que las autoridades no prestaban ningún tipo de interés. Su método se basaba en dejar a los niños expresarse con libertad. Para Cizek descubrir el “arte infantil”, al igual que para otros artistas contemporáneos, lo convirtieron en modelo de su obra artística de forma automática. Machón (2009, p. 26), hace referencia a lo que Derain escribía a su amigo Vlaminck en 1902: “Me gustaría estudiar los dibujos infantiles, no hay duda alguna de que ahí está la verdad”. W. Kandinsky y P. Klee también exteriorizaron su interés por los dibujos infantiles. Klee: “No olvidemos que el arte tiene sus orígenes en los museos etnográficos y en las habitaciones de niños de nuestras propias casas” (1912).

La atención prestada a la infancia como un estadio del desarrollo humano con identidad propia, situó al niño en el primer plano de la conciencia social de la época, que se preocupó de su evolución psicológica, de su educación y del estudio de todas las manifestaciones de su comportamiento. Así, los grandes psicólogos de finales de siglo, como Wundt, Stern o Binet, advirtieron del interés que el estudio del dibujo infantil revestía para el conocimiento de la personalidad y el desarrollo del niño.

A comienzos del siglo XX aparecen nuevas investigaciones sobre los dibujos de los niños, Machón (2009, p. 33) destaca tres estudios realizados en distintos ámbitos científicos que han mostrado más interés por los dibujos de los niños como en 1903 el psicólogo y pedagogo bávaro G. Kerschensteiner, las del antropólogo sajón K. Lamprecht o las del psicólogo Claparède.

G. Rouma, profesor belga, en 1913 publicó su libro *Le langage graphique de l'enfant*, esta obra fue la más importante de esta época. En 1927 Georges-Henri

Luquet, historiador y filósofo francés, publica la obra *Le dessin infantin*, su teoría va a tener una gran influencia en estudios posteriores sobre la representación gráfica, como los de Vigotsky, Piaget y otros. Machón: “Para Luquet la representación gráfica, tanto en el hombre primitivo como en el niño, surge de los realismos fortuitos, de las semejanzas con los objetos reales que el sujeto encuentra en sus trazos casuales” (2009).

Se han realizado estudios de las características del arte infantil, su relación con el desarrollo evolutivo del niño, la influencia de los adultos en el arte infantil (cómo lo favorecen o cómo lo obstaculizan) y su pedagogía, así como su relación con el desarrollo emocional, social, físico, mental, perceptivo, estético y creativo del niño. Por su influencia en el campo de la educación, en la segunda mitad del s. XX, podemos señalar los de pedagogía, María Acaso, la psicóloga V. Lowenfeld de 1947, los de percepción visual R Arnheim de 1954 y los de R. Kellogg de 1969, los de maduración psico-motriz de L. Lurçat (1979), los de madurez intelectual de A. Binet y Théodore Simon, 1905, emocional Louis Corman en 1961, patología de la mente de Henry Aubin y los semiótico de Aureliano Sainz.

Pierre Naville, en 1950 en un número especial de la revista *Enfance* destinado al dibujo, recopiló en total 404 referencia de libros y artículos, en 1960 Reñé Stora, la revisó y amplió con 600 nuevas referencias. Hoy no se podría recopilar todo lo que se ha escrito sobre el dibujo infantil.

2.5 AUTORES DE INTERÉS PARA EL PRESENTE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

2.5.1 Georges-Henri Luquet (1876 - 1965)

Catedrático de filosofía francés, estudió cómo evoluciona el dibujo infantil partiendo de los dibujos de Simone, su hija. Luquet se basaba en la idea de que estas representaciones gráficas partían del realismo dependiendo de la etapa evolutiva. Según Luquet, cuando el niño realiza un dibujo es “algo” que está presente en la realidad del niño, aunque se exprese con un número de garabatos característicos de la actividad motora. El mayor mérito de la obra de Luquet consiste en que aborda el desarrollo del dibujo sin ninguna base teórica previa. En el momento en que escribe sus obras no sólo no se había estudiado la evolución del dibujo en el niño, sino que ni siquiera se había propuesto ningún modelo de su desarrollo cognitivo (como el de Piaget).

Luquet parte de la idea, no compartida por la mayoría de investigadores del dibujo que vinieron después de él, del dibujo infantil como algo con pretensiones realistas, aunque con diferentes características a lo largo de las edades del niño. Para Luquet: “el dibujo infantil es por esencia realista” (1978, p. 98).

Habla de realismo porque rechaza la posibilidad de que el niño dibuje algo que no represente nada, como dice Luquet: “el dibujo tiene el papel especial de representar algo. La concepción de un dibujo que no represente nada es inconcebible para un niño” (1978, p. 93), aunque el niño dibuje un garabato si se le pregunta qué es, contestará “una cosa”.

2.5.1.1 Las etapas por las que pasa el niño en sus dibujos son, según Luquet.

Siguiendo a Luquet podemos distinguir las siguientes etapas:

1. Predibujos: el niño realiza líneas prolongadas que reproducen los movimientos y que son las bases motoras para la siguiente etapa.
2. Realismo fortuito o involuntario: entre los 18 meses y los 3 años de edad. Durante la ejecución del dibujo el niño se da cuenta de que sus trazos pueden representar alguna figura u objeto de su realidad por él mismo.
3. Realismo Fallido: (3 años hasta los 5 años). A estas edades el niño quiere crear o representar en sus dibujos su realidad, aunque muestra dificultad en el control motor e incapacidad sintética, es decir dificultad para guardar los componentes reales o datos existentes en el objeto que está dibujando.
4. Realismo Intelectual: entre los 5 y 9 años de edad. El niño realiza su dibujo con detalles relevantes que guarda en su mente del objeto o figura, pudiéndose presentar de manera abstracta, con transparencias, proyección, en el suelo o visto desde un ángulo, a veces imposible de apreciar, pero existen en su realidad. Luquet, llamó este procedimiento, “Cambio de Enfoque”, ya que el niño representa cada parte del objeto a su conveniencia.
5. Realismo visual: esta etapa desde los 9 años a los 12 años de edad, el dibujo está más apegado a lo que el niño conoce del mundo y se observa el uso de perspectiva y opacidad para dar más detalle a los componentes de su dibujo. (1978).

2.5.2 Rhoda Kellogg (1898-1987)

Nació en San Francisco (EEUU), maestra de educación infantil y psicóloga. Desde 1948 al 1966 estudió más de un millón de dibujos de niños de entre 2 a 8 años. Kellogg, describe el primer desarrollo de los dibujos infantiles y los muestra como una secuencia de formas básicas, mantiene que a los dos años los niños devuelven esquemas de colocación, formas de diagramas, combinaciones, mandalas... antes de que surjan los humanos y el pictorialismo temprano.

2.5.2.1 *Análisis de la expresión plástica en preescolar.*

Kellogg investigó con miles de dibujos de preescolares y llegó a la conclusión de que todos los niños, aunque provengan de distintas culturas, realizan sus dibujos igual, marcando que hay algo natural y dispuesto en las creaciones plásticas del individuo, que se originan desde que nacemos, aunque no provengan del pensamiento ni del exterior.

2.5.2.2 *Su libro: "Analyzing Children Art".*

En 1970 publicó en EEUU el libro "*Analyzing Children Art*", su libro más famoso. En España se publicó en 1979 con el título "El análisis de la expresión plástica del preescolar", lo editó Cincel. El libro, repleto de imágenes, contiene las principales conclusiones de sus investigaciones. Por un lado, plantea un sistema de clasificación preciso para la evolución del dibujo infantil, en especial para la primera infancia. Lo primordial sería la existencia de una serie de 20 garabatos básicos que darán lugar a estructuras más complejas al tiempo que el dibujo evoluciona. Según Kellogg: "Los garabatos, como registro de la visión y actuación de los pequeños seres humanos, ofrecen un modo de discernir con mayor claridad la visión en desarrollo de los niños y sus procesos mentales" (1979, p. 24).

Uno de los aspectos más innovadores fue el hecho de aportar una visión formal y estética para la citada clasificación, con influencia de las ideas de la Gestalt, defendiendo que el dibujo infantil guarda en su evolución una lógica formal y perceptiva, basada en símbolos y estructuras simples innatas que evolucionan creando un lenguaje propio infantil. Para Kellogg el niño al dibujar se comporta como un pequeño artista, creando su propio repertorio de elementos visuales. En la web se encuentran además pdfs con documentos originales de Kellogg y una aplicación para poder seleccionar y organizar las imágenes que nos interesen.

2.5.2.3 *Según su investigación.*

Su análisis se centra en las estructuras de los esquemas:

- Los *garabatos básicos* están formados por un sistema de trazos elementales que se pueden encontrar en cualquier dibujo. La autora menciona los 20 garabatos básicos, lo que manifiesta una variación de los movimientos musculares del brazo del niño, debido a que el niño empieza a mover el hombro sin tener un control visual. Para comprender totalmente sus dibujos es necesario observar todo el proceso del desarrollo del garabato, desde que comienza hasta que termina. También es una característica que cuando un

niño tiene problema al ejecutar uno de estos garabatos a estas edades refleja algún tipo de deficiencia mental o física.

- Los *patrones de disposición*, el pequeño no controla los límites del área donde realiza sus producciones y ve esta como un todo. Según el lugar donde se encuentre el garabato en la superficie muestra que el niño tiene conocimiento del contorno del papel y por eso dibuja en el centro, en la derecha... Una particularidad significativa en los niños de preescolar es la colocación del papel en sentido horizontal. Para estudiar fielmente se ha de observar el recorrido de la línea del garabato y su ubicación en el papel.
- *Los diagramas*, a los tres años el niño ya tiene una coordinación del ojo con la mano para la realización de estas formas, por lo que es en estas edades donde se desarrollan los diagramas. El niño ejecuta trazos que forman cruces o cortes en las líneas, controlado con la vista, en este momento empieza a complicarse el grafismo. Kellogg duda que con la línea los niños dibujen figuras geométricas ya que a estas edades ejecutan líneas de forma inconsciente porque aún no perciben claramente algunas de las formas geométricas. Cuando se unen dos diagramas se forma lo que Kellogg llama combinaciones. Como argumenta Kellogg: "Cuando se han unido dos Diagramas, se da lugar a lo que yo denomino una Combinación Teóricamente, el número de pares de diagrama posible es veintiuno, incluyendo la unión de dos Diagramas idénticos" (1979, p. 59). Entre sus observaciones, unas combinaciones son más frecuentes y otras son más raras, según Kellogg: "Entre las preferencias de los niños figura la cruz griega unida a la cruz de San Andrés, y cualquiera de ellas unida a un rectángulo, a un óvalo o a una forma irregular" (1979, p. 63). Las Combinaciones según Kellogg: "ofrecen una vía para determinar y designar una parte importante del proceso de arte espontáneo" (1979. P. 63). También según Kellogg (1979, p.63) los niños al ir avanzando en espontaneidad en sus obras crean estructuras más complicadas, cuando el niño realiza las líneas sin la intervención de un adulto, aprende por él mismo.
- *Los agregados*, se forman mediante la unión de tres diagramas, que al mismo tiempo tienen innumerables combinaciones. Entre los 3 y 4 años, el niño ya puede expresarse con libertad para hacer garabatos en un papel u otra superficie, realizará un número infinito de agregados, que serán más complejos. Generalmente, cuando el niño piensa que no es observado conserva una proporción en el papel donde está haciendo su dibujo y habitualmente se centra en el ancho de la hoja.

- *Las mandalas* son combinaciones formadas por un círculo o en un cuadrado dividido en una cruz griega. Son una insignia característica de culturas orientales. Cuando los niños comienzan a hacerlas ha llegado al desarrollo de la representación del dibujo abstracto, esto solo se puede observar entre los tres y cuatro años. A continuación de esta representación, el niño comienza a dibujar los soles, aunque no es consciente de que es un sol, pero va indicando que existe una coordinación entre la mano, ojo y el cerebro del niño. Para Kellogg, “El sistema del arte infantil es visualmente lógico” y “El niño avanzará en el arte espontáneamente siempre que pueda introducir variantes libremente”, (1979, p. 88). El niño va evolucionando poco a poco, por lo que va introduciendo variantes que lo estimularán y harán que mantenga el interés por seguir expresándose a través de sus dibujos.
- En cuanto a las *radiales*, son un conjunto de líneas que salen de un punto, generalmente se pueden observar en las mandalas en escolares de tres y cuatro años, en las producciones de niños con inferior edad se pueden encontrar, pero de forma más abstracta.

Una de las características importantes que recalca Kellogg, al ser la más frecuente de los niños, es la evolución de la representación del cuerpo humano en el dibujo infantil, las figuras humanas serán una combinación que el niño hace de los Garabatos y los Diagramas. Según Kellogg: “el niño que habitualmente tiene la oportunidad de dibujar sin interferencia por parte de los adultos aprende más de prisa y aumenta su aptitud cognitiva en mayor grado que si le negara esa oportunidad” (1979, p.112), por lo que es importante darles a los niños la oportunidad de realizar dibujos de tema libre sin ningún tipo de interferencia por parte del adulto.

Gran parte del archivo de dibujos infantiles originales de Rhoda Kellogg está disponible online.

2.5.3 Viktor Lowenfeld (1903-1960)

Profesor de educación artística en la Universidad Estatal de Pensilvania, ayudó a definir y desarrollar el campo de la educación artística en los Estados Unidos. Para Lowenfeld: “En la educación artística, el producto final está subordinado al proceso creador. Lo importante es el proceso del niño, su pensamiento, sus sentimientos, sus percepciones, en resumen, sus reacciones frente al medio” (1961, p. 22). Consideraba el arte infantil como un reflejo de la sociedad en la que el niño se desarrolla, por lo que los dibujos infantiles nos pueden ayudar a entender mejor el medio en el que se desenvuelve, por otro lado como

dice Lowenfeld: “Comprendiendo la forma en que un niño dibuja y los métodos que usa para retratar su ambiente podemos penetrar en su comportamiento y apreciar la complejidad y las variaciones que tienen lugar en el proceso mediante el cual el niño crece y se desarrolla” (1961, p. 51)

Un factor importante está asociado a las emociones que pueden intervenir en la forma de enfrentarse al resto del mundo. Según Lowenfeld: “Cada dibujo refleja los sentimientos, la capacidad intelectual, el desarrollo físico, la aptitud perceptiva, el factor creador implícito, el gusto estético e incluso el desarrollo social del individuo. Pero en los dibujos no sólo se refleja estas propiedades, sino también se perfilan en ellos todas las transformaciones que sufre el niño a medida que crece” (1961, p. 39).

Los dibujos infantiles son una forma de conocer la personalidad del niño. El niño según Lowenfeld: “Se identifica estrechamente con sus dibujos y se siente independiente para explorar y experimentar con toda una variedad de materiales. Su arte se halla en un constante estado de variación y no teme cometer errores, ni se preocupa por el éxito” (1961, p. 42). Para el niño sus dibujos son una experiencia que le facilita su desarrollo emocional. Según la persona que analice los dibujos tendrá diferentes significados. Lowenfeld distingue cuatro enfoques: el psicoanalítico, psicológico, desde el punto de vista del desarrollo y el enfoque del maestro del arte.

En 1947 publicó el libro “*Creative and Mental Growth*”, es el más conocido en educación artística a lo largo de la última mitad del siglo XX donde se describe las peculiaridades de la producción artística de los niños de cada edad.

1ª Etapa del garabato: comienzos de la autoexpresión (2 a 4 años): En esta etapa no hay una auténtica motivación para representar objetos o personas sino simplemente una motivación hacia el movimiento. Lowenfeld profundiza, en esta etapa habla de tres tipos:

- Garabateo desordenado. El niño comienza a garabatear sobre los 18 meses. Estos primeros dibujos no tienen sentido ni representan nada, son desordenados, el niño aún no tiene control sobre sus movimientos. Puede ser que el niño ni siquiera atiende cuando dibuja. En este momento, el niño aún no muestra ningún interés por el color.
- Garabateo controlado (dos años y medio). El niño se va dando cuenta de cómo sus movimientos afectan al papel y se siente atraído al comprobar cómo su movimiento afecta a su entorno. En este momento al niño ya le atraen los cambios de color cuando garabatea.

- Garabateo con nombre (tres años y medio). Es cuando el trazo adquiere valor de signo y de símbolo. El niño observa los garabatos y les busca un significado: "eso es una casa" Pero la explicación es a posteriori, el niño no intentaba dibujar eso y no hay concordancia de color.

2ª Etapa preesquemática (4 a 7 años): El niño se siente atraído hacia el dibujo, empieza a confeccionar esquemas en sus dibujos. En esta etapa intenta por vez primera reflejar algo. Se aproxima a la forma real del objeto, pero las figuras humanas aún continúan pareciendo monigotes. Expresa su sentir con el color, aunque no cobra gran importancia.

3ª Etapa esquemática (de los 7 a los 9 años): Los dibujos representan el concepto del objeto para el niño. Aun así, algunos dibujos se asemejan más que otros a la realidad. Dependerá de su experiencia personal. Trata de representar el objeto tal cual es.

4ª Etapa del realismo (de 9 a 12 años): Hacia los 9 años intentan asemejarlo a la realidad y enriquecer su dibujo. Por lo que el dibujo es más próximo a la realidad.

2.5.4 Antonio Machón: (Palencia 1943)

Galerista desde 1973 y profesor de Educación artística en diferentes universidades como la de Valladolid y la Autónoma de Madrid. Realizó sus estudios de Bellas Artes en la Facultad de Bellas Artes San Fernando de Madrid y los de psicología en la Escuela de Psicología y Psicometría de la Universidad Complutense de Madrid.

Entre los años 1968 y 1973 realiza conferencias y organiza exposiciones de Arte Infantil. En 1971 comienza un amplio trabajo de investigación sobre los dibujos de los niños y sus procesos de desarrollo gráfico. En 2009 publica (editorial Cátedra): *Los Dibujos de los Niños*. En 2013 fundó la editorial FÍBULAS, publica su segundo libro: *Por qué dibujan los niños*.

Ha investigado basándose en la observación directa, durante más de 35 años, del desarrollo gráfico desde la primera infancia hasta los 7 años. Muestra la evolución cognitiva del niño en sus dibujos y por qué está influenciado desde sus primeros garabatos. Se centra en el estudio de los primeros cuatro años del niño, en el desarrollo del garabato y el inicio de las formas, manifestando que el dibujo de los niños es una expresión del desarrollo cognitivo del niño. Muestra los métodos de la simbolización gráfica, descubriendo que la mediación

simbólica establece la condición para que el niño pueda realizar representaciones figurativas naturales y significativas.

Sobre la clasificación de la evolución de los dibujos infantiles, no añade otra clasificación a las establecidas anteriormente, pero sí define cada etapa del desarrollo y determina su cronología, aporta dentro del periodo del garabateo una nueva etapa, llamada *Etapa del garabato coordinado*; también añade un periodo que se encuentra entre el garabateo y el de esquematización, se pueden observar en clasificaciones habituales a la que denomina *Periodo de la forma*. Estudia de forma separada las vertientes incluidas en el desarrollo gráfico: la formal y la representacional.

En su libro *Los dibujos de los niños*, diferencia las distintas etapas, desde los primeros garabatos, hasta que el niño relaciona su dibujo con el mundo que le rodea entre los 5 y 6 años de edad. La influencia del mundo exterior en el niño se puede observar en los detalles de sus dibujos. La cultura influye en sus dibujos libres y también la sociedad en la que se desarrolla.

Según Machón, “Se entiende por dibujo la representación icónica del mundo exterior o del mundo imaginativo del sujeto” (2009, p.113). El niño en sus dibujos proyecta su realidad, es decir, su mundo exterior, pudiendo dibujar según sus recuerdos y su imaginación, por lo que transforma las imágenes según la personalidad del que realiza el dibujo. Siguiendo con la función icónica de la imagen, Machón habla del conflicto entre la función simbólica e icónica de la imagen en el medio cultural, dice “el descubrimiento de la función icónica de la imagen y la presión que el medio adulto ejerce, obliga al niño a orientar sus dibujos hacia la representación figurativa, da lugar a uno de los momentos más delicados y problemáticos de todo el desarrollo gráfico infantil” (2009, p.326), por lo que el adulto ha de dejar libertad al niño en sus representaciones gráficas. Como dice Machón, (2009, p. 359), el niño utiliza los recursos de los dibujos, como los garabatos, tachadura, los símbolos, las manchas y los ideogramas para poder expresar sus emociones, sus miedos y sus experiencias.

3. OBJETIVOS

Para la realización de esta investigación se han establecido objetivos generales y objetivos específicos.

3.1. OBJETIVOS GENERALES

Estudiar y analizar los dibujos libres realizados por 125 niños de entre 4 y 6 años de edad.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- El principal objetivo es comprobar que los dibujos libres realizados por niños de 4 a 6 años pueden ser considerados como un indicador social.
- Conocer la información que esos dibujos espontáneos pueden aportar sobre las situaciones sociales que repercuten en la educación de los niños.
- Analizar dibujos de niños de 4 a 6 años para conocer la influencia de la sociedad en sus dibujos libres.
- Comprobar que desde la primera infancia el entorno en el que se desarrolla se ve reflejado en sus dibujos libres.
- Saber estudiar y analizar el dibujo infantil realizado de forma libre por los niños, aplicando los recursos adecuados para ello.
- Saber si a los niños y niñas les interesan los mismos temas para sus dibujos libres.
- Reconocer la importancia de los dibujos infantiles libres para conocer al niño o niña, sus emociones...
- Valorar la importancia que tiene la sociedad en el desarrollo de la personalidad del individuo.

4. METODOLOGÍA

El trabajo se ha realizado debido al interés personal por comprobar que ya en la primera infancia la sociedad en la que el niño se desarrolla repercute en sus dibujos libres, por lo que estos reflejan su realidad social y podrían ser un indicador social. Conocer si a los niños y niñas les interesan los mismos temas para sus dibujos libres.

En el presente artículo se van a analizar 125 dibujos libres de niños de entre 4 y 6 años con el fin de comprobar si son un indicador de la realidad social en la que viven, para lo que vamos a emplear el enfoque cualitativo de investigación, el cual, como señala Barrantes: "Puede definirse como el enfoque de investigación por el que se aprende el modo de vida de una sociedad concreta" (2002, p. 153), es decir, este enfoque se orienta al estudio de las actuaciones humanas

y la vida en sociedad. Siguiendo con Barrantes, el enfoque cualitativo “se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social” (2002, p. 82).

Aunque este enfoque se centra en la interpretación de realidades subjetivas, la investigación cualitativa no deja de ser científica, lo es tanto como la basada en el enfoque cuantitativo. El enfoque cualitativo, se caracteriza por estar enfocado a los sujetos y sus conductas, según Escudero & Cortez.: “lo relevante son los aspectos subjetivos de las personas tales como sus motivaciones y actitudes, para de esta forma explicar su comportamiento en la realidad” (2018, p. 46).

4.1. INDICADOR SOCIAL

Un indicador es un instrumento que nos indica una característica específica, observable y medible que puede ser expresada numérica o verbalmente, usada para mostrar los cambios y progresos que está haciendo hacia el logro de un resultado específico, informar de una determinada realidad. Debe haber un indicador para cada resultado, debe estar enfocado, ser claro y específico y debe ser definido en términos precisos. Los indicadores sociales son capaces de dar referencias y clasificaciones de personas, bienes y de la sociedad en concreto, expresados en forma cuantitativa. Los factores que se miden son parámetros estadísticos simples o complejos, como por ejemplo la tasa de analfabetismo. Nos sirven para describir una situación o fenómeno social y ayudan a medir los cambios. Es información generalmente estadística, que es indicio de algo directa o indirectamente observable, por lo que el dibujo infantil libre puede ser un indicador social. Según Martín: “Los indicadores nos dan pautas de observación, indagación, reflexión. Progresivamente nos van acercando a un mejor y más completo conocimiento de la realidad sobre la que queremos incidir tanto a nivel individual como comunitario (2012/2013, p. 6). Los indicadores sociales emplean las más diversas fuentes de información y no requieren de un gran desarrollo estadístico y matemático para determinarse. Lo que se pretende es comprobar que el dibujo infantil es un indicador social.

4.2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

El presente trabajo pretende dar respuesta a la pregunta: ¿Puede el dibujo libre de niños de entre 4 y 6 años reflejar la realidad social en la que se desarrollan?, es decir, comprobar que estos dibujos pueden ser un indicador social.

Por otro lado, para poder obtener respuesta a esta pregunta tendremos que plantearnos las siguientes:

- ¿Qué situaciones sociales pueden reflejar estos dibujos infantiles libres a estas edades?
- ¿Qué elementos de estos dibujos pueden reflejar la realidad social en la que vive el niño, en edades tan tempranas?

Para poder resolver estas preguntas contamos con información relevante que nos permite conocer el origen social y cultural de procedencia del niño y los propios dibujos de los niños.

4.3. CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS DIBUJOS INFANTILES LIBRES ANALIZADOS

Los dibujos libres que se han estudiado y analizado son los realizados por 125 niños de entre 4 y 6 años de tres colegios de la localidad de Marchena (Sevilla), para comprobar la influencia de la sociedad en la que se desarrolla en sus dibujos realizados de forma libre, y comprobar si estos dibujos pueden ser considerados como un indicador social.

Para la recogida de los dibujos se ha tenido en cuenta la edad de los niños, entre 4 y 6 años. En estas edades son muy creativos y se pueden observar características comunes de los dibujos infantiles. Se encuentran en la etapa preesquemática. En esta etapa los niños logran controlar las líneas y dibujan de forma intencionada objetos. Uno de sus dibujos favoritos es la figura humana, aunque de forma muy esquemática. También, se ha tenido en cuenta su localización y el nivel sociocultural del entorno con el fin de que tuvieran características diferenciadas.

Los dibujos se han recogido de tres colegios con nivel sociocultural y económico diferenciados de la localidad de Marchena, un pueblo de la campiña sevillana con una población de casi 20.000 habitantes. Situada a 65 Kilómetros de Sevilla capital y 90 Km de Córdoba. Los sectores que registran una mayor contratación son: la agricultura (34,57%), contratando fundamentalmente a peones agrícolas, seguido de la industria (33,04%) que contrata principalmente a matorifes y trabajadores de las industrias cárnicas. El sector de la construcción se ha reconvertido en gran medida tras la crisis, siendo absorbido gracias a la expansión de la empresa "Procavi" dedicada a la producción integral de carne de pavo. El perfil habitual de las familias suele ser el biparental tradicional, uno o los dos miembros trabaja, con una alta temporalidad, afectando el paro. En general, cada vez se experimenta un mayor número de casos de familias en estado civil

separado. Hay cinco colegios de Educación Infantil y Primaria, de ellos cuatro son públicos y uno es concertado.

Los colegios a los que se les ha pedido colaboración son:

Colegio Santa Isabel, un colegio concertado de la Junta de Andalucía gestionado por la orden de las hermanas franciscanas. En este centro las etapas educativas son: Educación Infantil (Segundo Ciclo), Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Bien comunicado, está situado en el barrio de San Juan, aunque al ser un centro concertado, el alumnado procede de todas las zonas del pueblo, y también hay un porcentaje pequeño de alumnado de localidades cercanas. Aunque hay distintos tipos de familias, el nivel sociocultural y económico es medio-alto. Hay pocos alumnos procedentes de otros países.

De este colegio se han recopilado los dibujos libres de dos clases:

- 2º curso de Educación Infantil (4 años), con 21 alumnos, de los cuales 10 niñas y 11 niños, de ellos un niño de origen indio con NEE.
- 3º curso de Educación Infantil (5 años), con 24 alumnos, de los cuales 14 niñas y 10 niños, no hay alumnado con NEE ni alumnado procedente de otros países

Colegio público “Maestra Ángeles Cuesta”. Las Etapas educativas en este centro son: Educación Infantil (Segundo Ciclo) y Educación Primaria. Está situado en el barrio “La Guita”, un barrio relativamente nuevo, las primeras viviendas fueron inauguradas a principios de los sesenta, pero que se encuentra en continuo proceso de crecimiento y expansión. El contexto sociocultural y económico del alumnado se puede clasificar como medio, de familias en la que ambos cónyuges trabajan. Hay pocos alumnos procedentes de otros países, aunque ha aumentado en el presente curso escolar. El número de familias en riesgo de exclusión social es bajo y no hay problemas de absentismo. La inmensa mayoría del alumnado opta por la opción de Educación Religiosa Católica. Pertenecen a grupo de Centros denominados P.U.A.

De este colegio se han recopilado los dibujos libres de:

- 2º curso de Educación Infantil (4 años), con 21 alumnos, de los cuales 14 niñas y 7 niños; una niña está en estudio para diagnóstico de NEE.
- 3º curso de Educación Infantil (5 años), con 23 alumnos, de los cuales 11 niñas y 12 niños; un alumno marroquí con NEE.

El Colegio público “Nuestro Padre Jesús Nazareno”. En él las etapas educativas son: Educación Infantil (Segundo Ciclo), Educación Primaria y Educación Especial. Está situado en la Carretera de Paradas. El nivel sociocultural y

económico lo podemos considerar medio-bajo. Familias trabajadoras con un elevado nivel de desempleo. En este centro el número de alumnos procedentes de otros países es mayor que en otros centros de la localidad y existen familias en riesgo de exclusión social, así como familias desestructuradas. Ha sido un centro de “compensatoria”, aunque ya no lo es. Existe casos de alumnos con problemas de absentismo.

De este colegio se han recopilado los dibujos libres de:

- 2º curso de Educación Infantil (4 años), con 13 alumnos, de los cuales 7 niñas y 6 niños; no hay alumnado con NEE, ni alumnado procedente de otros países. También 5 alumnos de otra clase de (4 años), uno de ellos es de Ghana (África).
- 3º curso de Educación Infantil (5 años), con 18 alumnos, de los cuales 8 niñas y 10 niños; un niño y una niña está en estudio para diagnóstico de NEE, el niño es de origen rumano.

4.4. INSTRUMENTOS QUE SE VAN A UTILIZAR

Los instrumentos utilizados para llevar a cabo la presente investigación son los siguientes:

- El principal instrumento que se va a utilizar para la observación y análisis que nos aporta la información necesaria, son los dibujos libres realizados por el alumnado.
- Para la recogida de los datos sociodemográficos del alumnado se ha elaborado una tabla como instrumento para la recogida de los datos.
- Hoja de Excel, donde se han anotado los datos sociodemográficos y los obtenidos de la observación y análisis de cada dibujo durante la investigación.

4.5. PROCEDIMIENTO PARA LA RECOGIDA DE DATOS Y DIBUJOS

Después de decidir los colegios a los que solicitar colaboración, se les ha informado sobre lo que se necesitaba, el motivo y se ha solicitado autorización a la directiva de cada centro y a cada uno de los tutores de 2º ciclo de EI. Una vez obtenido el permiso, se les ha entregado un documento con una tabla, para recoger los datos sociodemográficos relevantes del alumnado, que nos permitan conocer edad, sexo, el origen social y cultural...

Se les indicó a los tutores de cada grupo como debían de proceder:

- Facilitar el material necesario para realizar un dibujo libre: Entregar a cada alumno un folio blanco de formato DIN A4, que se le dará en la mano para que ellos decidan como colocarlo, en horizontal o vertical. Lápices de colores (una amplia variedad) y un lápiz de mina.
- Pedirles de forma clara que hagan un dibujo, “en este folio hacer un dibujo de lo que tú desees y utiliza los lápices que quieras”.
- Se ha de evitar interrupciones durante la realización de los dibujos para no interferir en el resultado.
- No obligarles a realizar el dibujo. Si hay algún niño que no quiera hacerlo, lo puede dejar para otro momento en el que tenga ganas de dibujar.
- No se le realizará al alumnado ninguna pregunta sobre qué va a dibujar o cómo.
- Sólo cuando vayan entregando los dibujos se le pondrá en el reverso el número que lo identifica con los datos del niño y se le preguntará si está contento con el dibujo que ha realizado.
- No escribir nada en la parte del folio en la que está el dibujo del niño.
- Dejar el tiempo necesario para realizarlo. Algunos terminarán pronto y otros necesitarán un poco más de tiempo.
- Dejar claro que no se ha de interferir en ningún momento en las decisiones del alumnado sobre su dibujo, sólo dejarle expresar su creatividad e imaginación.
- Anotar en la tabla entregada los datos del alumnado, relacionándolos con el número que se ha puesto en el reverso de cada dibujo.
- La información de carácter cualitativo obtenida mediante la observación y análisis de los dibujos se ha registrado en un libro Excel junto con los datos sociodemográficos del alumnado proporcionados por cada tutor.

4.6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL DIBUJO INFANTIL

Para realizar un análisis adecuado, se ha asegurado que el niño ha realizado su dibujo de forma totalmente libre, sin ningún tipo de intervención de un adulto que pueda interferir en el resultado final.

Para estudiar e interpretar los dibujos infantiles y poder obtener información sobre lo que cada niño está sintiendo o viviendo y su realidad social, se han utilizado diferentes variables que sirven como indicadores de las diferencias:

- Posición del papel: -Vertical. - Horizontal.

- Parte del folio en la que dibuja:
 - Dibujos en la parte superior del papel.
 - Dibujos en la parte inferior del papel.
 - Dibujos en el lado izquierdo.
 - Dibujos en el lado derecho.
 - Dibujos en el centro del papel
- Dimensiones del dibujo: -Grande. - Pequeño. -Normal.
- Línea base (suelo en el que se apoyan algunos objetos): - Aparece. - No Aparece.
- Línea de cielo: - Aparece. - No aparece
- Posición de las figuras: - En el suelo. - En el aire
- Uso del color de forma plana: - Sin salirse de los límites a colorear. - Saliéndose
- Uso del lápiz de mina: - Es utilizado para delimitar los contornos. - No es utilizado.
- La intensidad o fuerza con la cual realiza el trazo: - Trazo ligero. - Trazo acentuado y firme.
- Los colores del dibujo: - Emplea diferentes colores. - Emplea un único color.

Es importante destacar que los dibujos de los niños nos permiten conocer aspectos de sus vidas que no serían posible descubrir de otra manera, sobre todo en estas edades que aún no saben expresar correctamente de forma verbal sus sentimientos y emociones.

Se han establecido elementos objetivos de los dibujos que han permitido asociarlos, estudiarlos y analizarlos. Se ha procedido a codificar estos datos, así como los datos sociodemográficos, con el fin de poder utilizar un programa informático para procesar estos datos. Una vez procesados utilizando el programa SPSS, se han obtenido como resultado la tabla 1, tabla 2, tabla 3 y tabla 4. Con estos datos se han elaborado: la figura 1, figura 2, figura 3 y figura 4.

El software SPSS (de las siglas en inglés “*Statistical Package for the Social Sciences*”, “Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales”) es un programa para el análisis estadístico con el que los usuarios de Windows pueden realizar captura y análisis de datos con el fin de crear tablas y gráficas. Tiene la gran ventaja de que permite gestionar grandes cantidades de datos. Se ha utilizado este software para realizar tanto el análisis estadístico como la correlación entre las variables o la media de las variables con las que se ha trabajado, como por ejemplo del número de colores utilizados en los dibujos, así como su desviación típica.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con los datos obtenidos una vez observado los dibujos y procesados mediante software SPSS, se van a comentar los resultados.

5.1. CORRELACIONES

En la tabla 1 se recogen los resultados obtenidos para los coeficientes de correlación entre las variables analizadas en el presente estudio.

Tabla 1
Correlación



		P3. Edad	P5. Sexo	P28. Nivel profesional medio del padre y madre	P15. Números de dibujos	P26. Los colores del dibujo
P3. Edad	Correlación de Pearson	1	-,083	,027	,183*	,239**
	Sig. (bilateral)		,359	,762	,041	,008
	N	125	125	125	125	123
P5. Sexo	Correlación de Pearson	-,083	1	,127	,007	,235**
	Sig. (bilateral)	,359		,159	,939	,009
	N	125	125	125	125	123
P28. Nivel profesional medio del padre y madre	Correlación de Pearson	,027	,127	1	,005	,099
	Sig. (bilateral)	,762	,159		,955	,278
	N	125	125	125	125	123
P15. Números de dibujos	Correlación de Pearson	,183*	,007	,005	1	,247**
	Sig. (bilateral)	,041	,939	,955		,006
	N	125	125	125	125	123
P26. Los colores del dibujo	Correlación de Pearson	,239**	,235**	,099	,247**	1
	Sig. (bilateral)	,008	,009	,278	,006	
	N	123	123	123	123	123

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Nota. Fuente: elaboración propia.

Este coeficiente de correlación puede tomar valores entre +1 y -1 de manera que:

- Un valor igual a 0 indica que no hay correlación entre las dos variables.

- Un valor mayor que 0 indica que existe una correlación positiva, es decir, que, al aumentar el valor de una variable también lo hace el valor de la otra.
- En el caso de un valor menor que 0 indica una correlación negativa, es decir, a medida que aumenta el valor de una variable el valor de la otra disminuye.
- Se ha considerado que existe una correlación significativa para los valores que se indican en el pie de la tabla.

La tabla 1, obtenida como resultado del programa informático, es una matriz de correlación. En ella se observa que el coeficiente de correlación en la diagonal es siempre 1. Esto es porque la correlación de cada variable con ella misma es perfecta. La tabla es simétrica, ya que por ejemplo la correlación de la variable *P3. Edad* con la variable *P15. Número de dibujos* es la misma que la de la *P15. Número de dibujos* con la *P3. Edad*. La correlación será significativa con poca posibilidad de confusión al nivel 0,01 (bilateral). Se ha destacado en marrón y en verde los coeficientes estadísticos significativos.

Existe una correlación significativa entre el número de colores que utilizan los niños, con la edad y con el sexo, así como con el número de dibujos que realizan.

Pero sin duda, los resultados más interesantes desde el punto de vista del objetivo de esta investigación son los resultados de correlación obtenidos para la variable *P28. Nivel profesional medio del padre y madre* con el resto de las variables. Se ha podido comprobar que no hay una correlación significativa con ninguna de ellas para la población analizada. Para confirmar estos resultados convendría realizar un estudio con una población mayor a la empleada (125).

5.2. NÚMERO DE DIBUJOS Y COLORES SEGÚN SEXO: INDICADORES DE MADUREZ

En la tabla 2 y figura 1, se analizan dos variables distintas, por un lado, el P15 (número de dibujos) y por otro P26 (los colores del dibujo), relacionándola con P5 (sexo) como indicadores de madurez. En el caso del P15 (nº de dibujos), la media es muy parecida para niño (10,12) y niña (10,21), los valores son similares y no hay diferencia significativa entre ambas medias, por lo que podemos concluir, según los datos del estudio, que no hay una diferenciación en el número de dibujos que realizan según el sexo. Sin embargo, en el caso de los colores de los dibujos sí que hay una diferencia significativa entre la media de los niños (7,60) y la de las niñas (8,95), esa diferencia es de 1,35, por lo que con los datos

del estudio podemos decir que hay una tendencia a que las niñas empleen más colores en sus dibujos que los niños. Se puede decir que los niños simplifican más en este sentido. El motivo de emplear menos colores puede depender de diversos factores, el elegir los colores puede reflejar el estado emocional del niño o niña, el gusto por un color u otro, los colores que estén a su alcance en el momento de hacer el dibujo o simplemente emplea menos colores por pereza. En este estudio las niñas tienden a emplear más variedad de colores que los niños. El emplear muchos colores puede significar que es un niño o niña alegre, que tiene seguridad en sí mismo, es expresivo, curioso y que está motivado, también puede ser muestra de un carácter más tranquilo, aunque si lo que hace es mezclar muchos colores, pintando uno encima de otro, puede ser que sea un niño o niña irritable. Para la realización de este estudio, en el momento en el que realizaron sus dibujos, todos los niños y niñas tuvieron una amplia variedad de colores para que tuvieran las mismas posibilidades de elegir los que prefirieran y pudieran expresarse en sus dibujos con libertad tanto en el número de dibujos, el qué dibujar y los colores, fomentando de esta forma la creatividad. El total de la media de P26 (los colores del dibujo), sale más próximo al de las niñas porque se han valorado más dibujos de niñas que de niños.

Tabla 2

Indicadores de madurez: Número de dibujos y de colores del dibujo según el sexo

P15. Números de dibujos P26. Los colores del dibujo * P5.Sexo			
P5. Sexo		P15. Números de dibujos	P26. Los colores del dibujo
Niño	Media	10,12	7,60
	N	58	58
	Desv. típ.	6,751	2,701
Niña	Media	10,21	8,94
	N	67	65
	Desv. típ.	6,161	2,855
Total	Media	10,17	8,31
	N	125	123
	Desv. típ.	6,415	2,852

Nota. Fuente: elaboración propia.

Hay dos alumnos, dibujo nº 7 y dibujo nº 9, que no han dado color a sus dibujos, solo han utilizado el lápiz de grafito. Esto puede ser por diversos factores como rebeldía, llamar la atención, puede indicar pereza o falta de motivación. Se ha de observar, podría ser algo ocasional, de todas formas, no siempre tiene que ser negativo el no utilizar color, solo es un indicio a tener en cuenta.

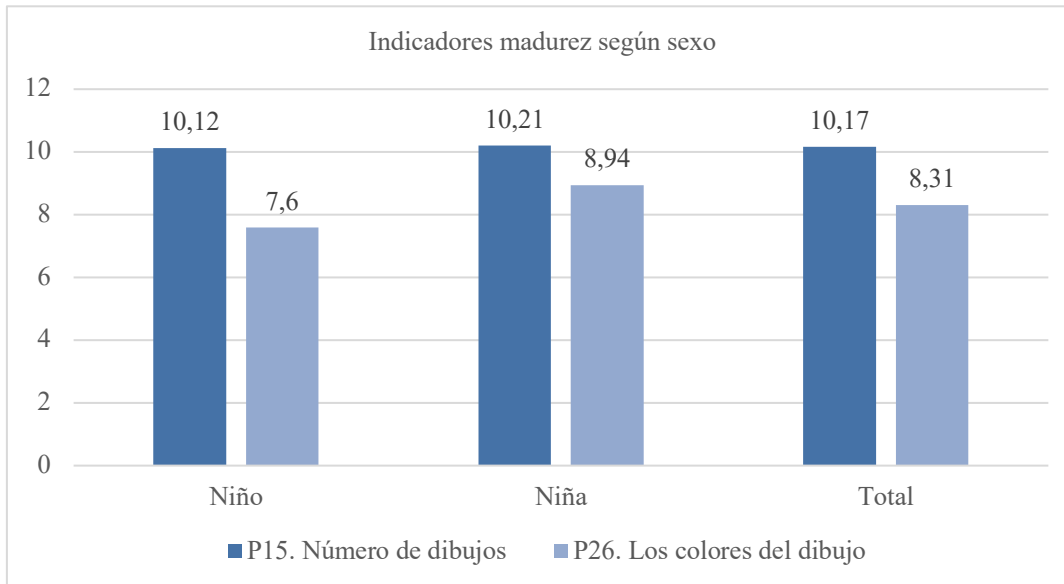


Figura 1. Indicadores de madurez según el sexo.
Nota. Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la desviación típica, es una medida de la dispersión de los datos alrededor de la media aritmética. Cuanto mayor sea esa dispersión mayor será la desviación típica o estándar. Para un mismo valor medio, cuanto más baja sea la desviación típica más similares serán los valores individuales entre sí. Si todos los datos fueran iguales, la desviación típica sería 0. Para N P26 (los colores de los dibujos) los valores individuales están menos dispersos alrededor de la media ya que la desviación típica es bastante menor que en el caso de P15 (número de dibujos), en el que según su desviación típica existe una mayor dispersión, es decir, para P26 los valores individuales para la población analizada están más próximos al valor medio que para el caso de P15 en el que hay una mayor dispersión de los datos individuales.

5.3. NÚMERO DE DIBUJOS Y COLORES SEGÚN EDAD: INDICADORES DE MADUREZ

En este caso vamos a analizar las mismas dos variables, P15 (número de dibujos) y P26 (nº de colores de los dibujos) pero en función de la edad del niño como indicador de madurez.

Tabla 3

Indicadores de madurez: número de dibujos y colores según la edad.

Edad recodificada		P15. Números de dibujos	P26. Los colores del dibujo	
dimen- sion0	4	Media	8,50	7,64
		N	56	55
		Desv. típ.	6,433	3,069
	5	Media	11,79	8,88
		N	58	58
		Desv. típ.	6,147	2,528
	6	Media	10,09	8,70
		N	11	10
		Desv. típ.	6,041	2,869
Total	Media	10,17	8,31	
	N	125	123	
	Desv. típ.	6,415	2,852	

Nota. Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta los datos del estudio recogidos en la tabla 3 y en la figura 2, observamos que, en las edades de 4, 5 y 6 años existe una diferencia bastante significativa en el P15 (número de dibujos que realizan) según la edad. Cuando son más pequeño (4 años) realizan menos dibujos, con 5 años aumenta considerablemente el número de dibujos que realizan, volviendo a bajar el número de dibujos al aumentar la edad a 6 años. Se podría dar la siguiente explicación: cuando son más pequeños (menos maduros), dibujan menos cantidad de dibujos, pero al ir aumentando su madurez, están más motivados y son más curiosos aumentando el número de dibujos que realizan, pero al tener los 6 años aumenta su madurez, el niño dibuja menos cantidad de dibujos porque centra su atención en dibujar aquello que le gusta y en hacerlo de la mejor forma posible, por lo que al ir madurando dibuja menos cantidad, ya que le dedica más tiempo a un dibujo para realizarlo mejor. Aunque esta parece ser la tendencia, es importante destacar que el número de dibujos analizados de niños de 6 años es bastante menor que en el caso de los de 4 años y los de 5 años. Cuanto más amplio es N, más representativo será el estudio y más próximo será a la realidad, por lo que al ser la N (11) de 6 años, casi 5 veces menor que la de 4 (N=56) y 5 (N=58)

años, no es tan representativo, puede ser que si aumentara el número de dibujos analizados de niños de 6 años cambiara la media.

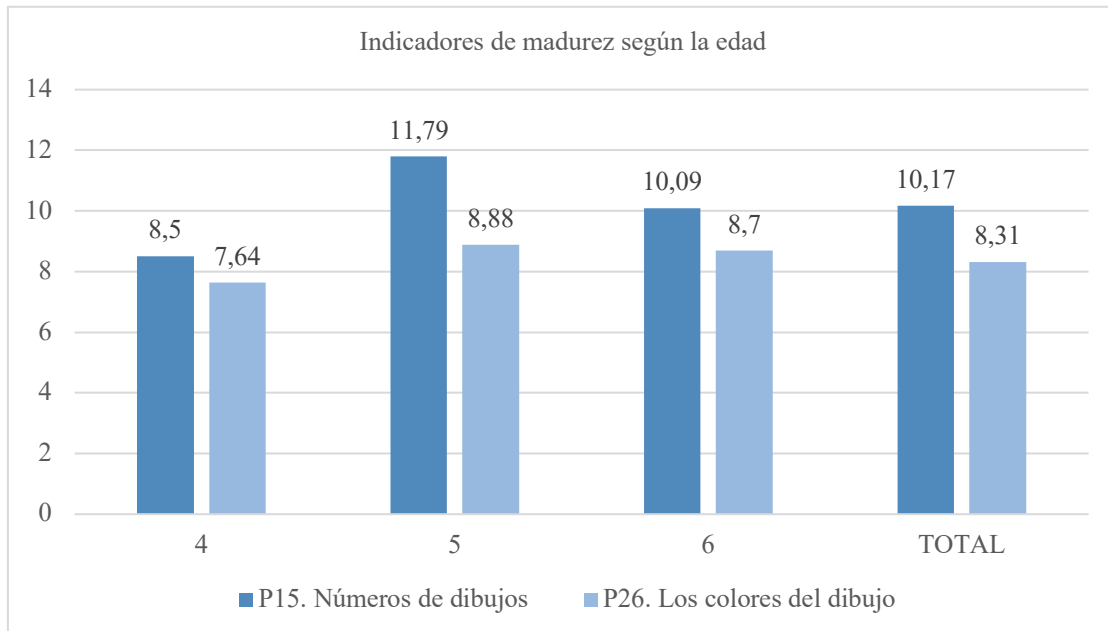


Figura 2. Indicadores de madurez según la edad.
Nota. Elaboración propia.

En el caso de P26 (los colores del dibujo) no existe una diferencia del número de colores que utiliza al ir aumentando la edad de 4 años a 6 años, el número de colores es similar, por lo que, según los datos, no sería un indicador de madurez del niño.

En cuanto a la desviación típica para P15 (número de dibujos) teniendo en cuenta la desviación típica de las tres edades, son muy similares existiendo una distancia de los datos con respecto la media superior a 6, igual que la desviación típica total P15. La desviación típica en el caso de P26 (los colores de los dibujos), existe una mayor dispersión para el caso de la edad de 4 años, la media de distancia que tienen los datos respecto de su media aritmética son muy similares para las edades de 5 años y de 6 años, en el total la desviación típica P26 es similar a la de 5 y 6 años.

5.4. INDICADORES DE MADUREZ SEGÚN NIVEL PROFESIONAL DE LOS PADRES

En la tabla 4 y figura 3, indicadores de madurez según nivel profesional de los padres, se está teniendo en cuenta el nivel profesional conjuntamente del padre y de la madre, por lo que se ha realizado la media entre sus niveles profesionales. Ambos influyen en la educación de sus hijos y forman parte directa del

entorno más cercano, por lo que para este estudio se ha optado por valorar su influencia de manera conjunta en los dibujos de tema libre que realizan los niños, concretamente valorando esta influencia en el número de elementos que incluye en sus dibujos y en el número de colores que utiliza. Puede ser que uno de ellos tenga estudios universitarios y el otro un nivel básico de formación, por lo que se ha utilizado la media de los dos niveles profesionales

Tabla 4

Indicadores de madurez según el nivel profesional de los padres

P15. Números de dibujos P26. Los colores del dibujo * P28. Nivel profesional medio del padre y madre			
P28. Nivel profesional medio del padre y madre		P15. Números de dibujos	P26. Los colores del dibujo
1,00	Media	10,17	8,06
	N	63	62
	Desv. típ.	6,741	2,947
1,50	Media	10,77	8,63
	N	30	30
	Desv. típ.	6,252	2,205
2,00	Media	9,04	8,26
	N	23	23
	Desv. típ.	6,175	3,236
2,50	Media	8,83	8,17
	N	6	6
	Desv. típ.	3,251	3,371
3,00	Media	15,33	12,00
	N	3	2
	Desv. típ.	8,083	,000
Total	Media	10,17	8,31
	N	125	123
	Desv. típ.	6,415	2,852

Nota. Fuente: elaboración propia.

Destacar que el nivel profesional de los padres de niños que han realizado los dibujos para esta investigación tienen una formación comprendida entre los niveles 1, el 50,4% y nivel 1,5 el 24%, es decir un nivel básico de formación, destacando, como podemos ver, el nivel 1 que supone el doble que el 1,5. Apenas un

7 % (7,2%) tiene un nivel profesional alto, entre 2,5 y 3, por lo que los resultados para esta población son mucho menos representativos, ya que el número de dibujos estudiado para estos niveles ha sido muy reducido. Estos valores de población analizados están recogidos en la tabla 4.

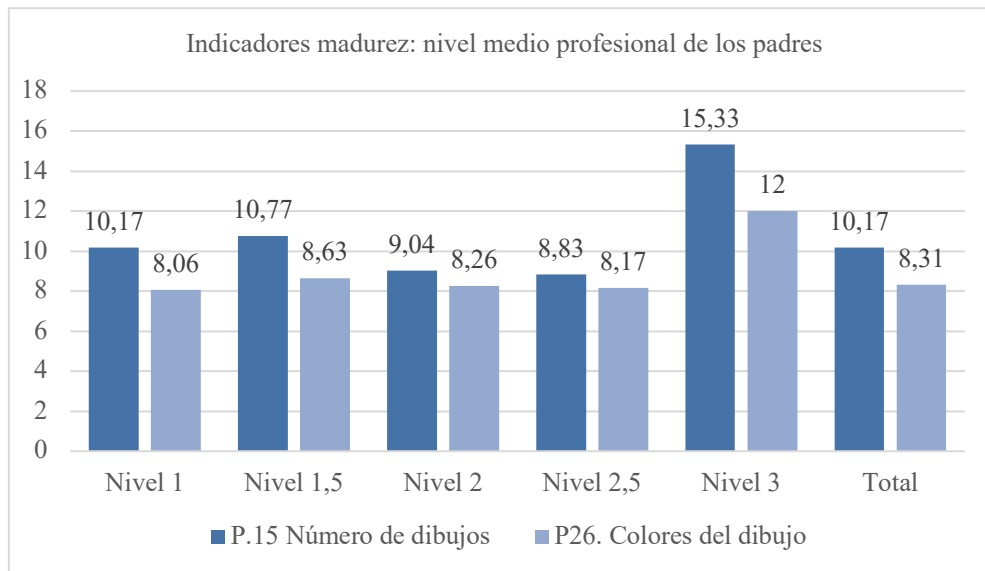


Figura 3. Indicadores de madurez: nivel medio profesional de los padres.
Nota. Fuente: Elaboración propia.

Si observamos estrictamente los datos de la tabla 4 y la figura 3, en función del nivel profesional de los padres, los resultados del número de dibujos que realiza el niño en el caso de un nivel profesional alto (3) está muy por encima, siendo una media de 15,33 el número de dibujos, aunque es muy poco representativo, al ser muy escasos N; teniendo también en cuenta la desviación típica de 8,08, es decir una dispersión de los datos muy elevada, en solo tres elementos estudiados. Por lo que no son datos concluyentes para esta investigación. En el caso del número de colores utilizados, la desviación típica en este nivel es 0, ya que en los dos dibujos estudiados se han utilizado el mismo número de colores, pero tampoco podremos considerarlo como significativo para esta investigación, al ser tan reducido el número de dibujos estudiados.

Para la variable P.26 *Colores en el dibujo* no se aprecian diferencias significativas en los resultados obtenidos, son muy similares en todos los niveles profesionales, salvo en el ya comentado nivel 3, considerado como no concluyente por el escaso número de dibujos analizados y las razones anteriormente expuestas.

Para la variable P.15. *Números de dibujos* se puede observar que los resultados para los niveles profesionales 1 y 1,5 y 2 y 2,5 están alineados entre sí

respectivamente, existiendo sin embargo diferencias significativas comparando los 2 intervalos entre sí. Esto puede ser debido a que no hay tanta diferencia en el nivel profesional en cada intervalo. El valor más alto para esta variable se obtiene para el nivel profesional de 1,5. La desviación típica para esta variable es mayor que para la variable *P26. Colores en el dibujo*, lo que implica una mayor dispersión de los datos.

Podemos concluir según los datos, que en el nivel profesional 3 es en el que a priori hay una tendencia de que, para padres con un mayor nivel profesional, mayor número de dibujos y mayor número de colores, pero en base a la población estudiada y los resultados de desviación típica, no son concluyente estos resultados del estudio; que cuanto menor es el nivel profesional de los padres más elementos tiene el dibujo del niño.

Para tener unos resultados más concluyentes, en próximos trabajos de investigación se debería hacer el estudio de dibujos de tema libre con un mayor número de niños y además asegurando un reparto más equitativo en la población estudiada para cada uno de los niveles profesionales. Por otra parte, también convendría hacer una diferenciación menor en los niveles profesionales.

5.5. QUÉ DIBUJAN LOS NIÑOS, QUÉ DIBUJAN LAS NIÑAS

Como se puede observar en la figura 4, los temas sobre lo que han dibujado los niños y niñas han sido muy variados. Hay muchos temas que han sido realizados por uno solo de los componentes del grupo estudiado.

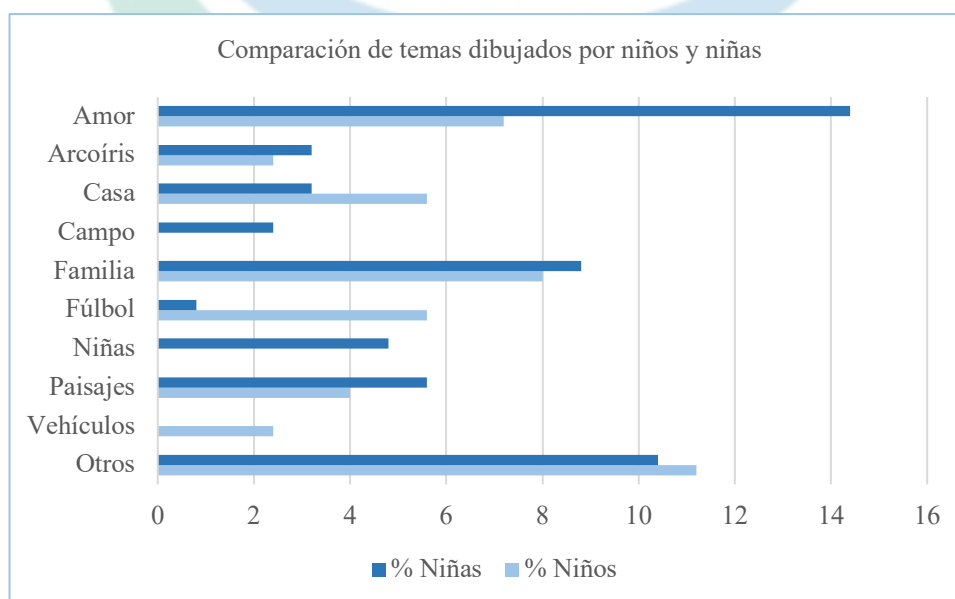


Figura 4. Comparación de los temas sobre lo que han dibujado los niños y niñas.

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Los niños y niñas, en general, dibujan sobre las mismas cosas, aunque hay algunos temas que son preferidos por los niños y otros por las niñas. En los dibujos estudiados los temas preferidos tanto por niños y niñas en orden son “el amor”, “La familia”, los “paisajes”, “casa” y “arcoíris”.

A los niños también les gusta dibujar, además de los temas señalados, sobre el fútbol (10), también sobre vehículos, dibujos TV, superhéroes, naves espaciales, el mar y monstruos. Mientras que a las niñas (además de los señalados) les gusta dibujar otras niñas o a ellas mismas, “el campo”, “la naturaleza” y “mascotas”. Una niña ha realizado su dibujo sobre fútbol. Destacar que el tema “el amor”, aunque es el preferido tanto por niños y niñas, el número de niñas que lo ha elegido supone el doble que el de niños.

5.6. INFLUENCIA DEL ENTORNO EN LOS DIBUJOS INFANTILES DE TEMA LIBRE

Observando los dibujos de tema libre realizados por niños de 4 a 6 años de edad, para el presente artículo, es evidente que el entorno en el que el niño se desarrolla influye en sus dibujos. Una muestra es que el tema más elegido por los niños y niñas para sus dibujos sea “el amor”, esto no es casualidad, la fecha en la que se realizaron los dibujos estaba cercana al Día de los Enamorados, por lo que puede haber influido en el tema elegido. Por otro lado, en el 50,4% de los dibujos aparecen corazones (25 niños y 38 niñas). Otro elemento que se ha repetido en un gran número de dibujos es el arcoíris en un 28,8 % de los dibujos (12 niños y 24 niñas), muchos de ellos con nubes, que ha sido uno de los símbolos de la pandemia que hemos vivido.

En la mayoría de los dibujos los temas están relacionados con el mundo que les rodea: el amor, sus familias, sus casas, el fútbol...; llama la atención el dibujo nº 112, en el que el niño ha dibujado la rotonda de entrada a su colegio.

6. CONCLUSIONES

El dibujo para el ser humano es una forma de comunicar sus emociones, sus sentimientos, sus miedos, necesidades y sus pensamientos, a veces de forma involuntaria y espontánea. En el caso del dibujo infantil se ha identificado su importancia como medio para conocer al niño, ya que a través de ellos pueden expresarse cuando no pueden hacerlo con palabras. El dibujo libre favorece la socialización del niño. Desde la escuela se ha de fomentar la realización de dibujos libres por parte de los niños desde la primera infancia.

El estudiar y analizar los dibujos infantiles libres permite conocer mejor el desarrollo del niño, cómo comprenden y representan su entorno.

La cultura es importante porque aporta identidad a las personas y sentido de pertenencia. A través de ella la persona se expresa, incorpora un estilo de vida, comparte y se relaciona con sus semejantes. Los niños desde la primera infancia reflejan las características de la cultura en la que se desarrollan. El lugar en el que el niño se desenvuelve influye en sus dibujos libres.

La primera infancia es una etapa fundamental en la socialización del niño, esto afectará en la forma de relacionarse con otros niños y con adultos. En los dibujos infantiles libres influirá el estado mental, físico y emocional del niño condicionado por su entorno. En estos momentos estamos en una sociedad en la que la comunicación y la información tienen una significativa influencia en la relación de los niños con su entorno, esto ha de tenerse en cuenta.

Mientras que el niño no puede utilizar el lenguaje oral o el escrito se expresa mediante sus dibujos. Mediante el dibujo libre comienza a plasmar sus necesidades y le permite ir conociendo el mundo que le rodea. Le beneficia en el desarrollo de su motricidad y le ayuda a relacionarse con su entorno. Son una forma de socialización y permiten entender el interior del niño.

La realización del presente artículo se ha debido al interés por el dibujo infantil que ha tenido desde siempre la autora, aumentando durante la realización del grado de Educación Infantil, al haber profundizado sobre los dibujos infantiles en algunas asignaturas. Con él se pretende evidenciar cómo se refleja la realidad social en los dibujos de tema libre que realizan los niños de entre 4 y 6 años para comprobar si pueden ser considerados como un indicador social.

Se ha realizado una breve historia sobre los estudios del dibujo infantil y se han tenido en cuenta, por el interés para el presente trabajo, estudios sobre el dibujo infantil, de forma especial autores como Georges-Henri Luquet, Viktor Lowenfeld y Rhoda Kellogg. Los tres han hecho importantes aportaciones. También se han tenido en cuenta estudios más actuales como los de Antonio Marchón.

El objetivo de esta investigación ha sido estudiar y analizar los dibujos libres realizados por 125 niños de entre 4 y 6 años de edad, con el fin de comprobar si los dibujos libres realizados por estos niños pueden ser considerados como un indicador social. También, analizar cómo se refleja la realidad social en estos dibujos, valorando la importancia que tiene la sociedad en el desarrollo de

la personalidad de los niños, y conocer los temas preferidos de los niños y las niñas.

Se puede concluir que con el presente trabajo ha aumentado el interés por las producciones artísticas de los pequeños. Aunque se sabe de la importancia de que los niños dibujen, ha servido para afianzar esta opinión.

Los dibujos espontáneos que realizan los niños están influenciados por todo lo que pasa a su alrededor. Los niños dibujan desde pequeños, esto es para ellos, además de un juego, una forma de comunicarse y de expresarse, lo que favorece la socialización de los pequeños, su creatividad e imaginación, les ayuda a tener confianza en ellos mismos. Analizando los dibujos de los niños podemos conocer diferentes aspectos de su personalidad, su estado de ánimo y si el nivel de desarrollo corresponde a su edad. Es importante mostrar interés por los garabatos que el niño realiza y más tarde por sus dibujos, dejarles realizarlos libremente sin decirles cómo o qué han de dibujar, cada niño tiene su propio ritmo y desde el primer garabato irá pasando por diferentes fases, que suelen ser garabato incontrolado, la del garabato controlado y la del garabato con nombre, luego los dibujos pre-esquemáticos, la etapa del esquema, y la etapa de la reproducción fiel y de la representación espacial. Destacar la importancia del docente en la educación de las artes plástica y en el valor de su interpretación de los dibujos realizados por el alumnado, sobre todo en Educación Infantil, por lo que ha de tener una buena preparación.

Para esta investigación se han estudiado y analizado los dibujos desde un enfoque cualitativo, aplicando procedimientos de recogida de datos y empleando recursos adecuados para procesar la información, como el Excel y el software SPSS.

Los resultados que se han obtenido en el presente trabajo han sido muy interesantes:

- Ha quedado demostrado que los dibujos infantiles de tema libre están influenciados por la sociedad en la que el niño se desarrolla y se desenvuelven.
- Se ha puesto de manifiesto la importancia de los dibujos infantiles espontáneos para conocer al niño y como medio para obtener información sobre las situaciones sociales que repercuten en la educación del niño.
- Se ha comprobado que existe una correlación significativa entre el número de colores que utilizan los niños, con la edad y con el sexo, así como con el número de dibujos que realizan (tabla 1). Sin embargo, no existe una

correlación significativa de estas variables para el nivel profesional medio de los padres, según la población analizada. Aunque para realizar el estudio, se han recogido dibujos en colegios localizados en distintas zonas de la localidad, con diferentes niveles socioculturales y económico, tal vez los resultados podrían haber sido otros si se hubieran seleccionado en localidades con una diferenciación sociocultural y económica más acusada.

- Según tabla 2 y figura 1, no hay diferencia significativa entre el número de dibujos y el sexo, pero sí la hay entre el número de colores que utilizan en sus dibujos y el sexo.
- Según la tabla 3, el número de dibujos podría ser considerado como un indicador de madurez del niño. En el número de colores empleados no hay una diferencia significativa.
- Según la tabla 4, el número de dibujos que realizan los niños y los colores que utiliza en sus dibujos según el nivel profesional de los padres no se puede considerar significativo según la población analizada.
- Los temas sobre los que dibujan los niños y niñas son muy variados. Por lo general los niños y niñas dibujan las mismas cosas, aunque hay algunos temas preferidos por los niños o por las niñas.
- En cuanto al objetivo principal de este trabajo no ha podido determinarse de manera concluyente que los dibujos infantiles de tema libre puedan ser considerados un indicador social. No se han obtenido resultados concluyentes, lo que no quiere decir que no lo sean, sino que ha de realizarse el estudio con un mayor número de dibujos infantiles de tema libre y que debe asegurarse que la población estudiada, en relación al nivel profesional medio de los padres, sea más equilibrada con el fin de que los resultados sean fiables.

Ha sido interesante realizar esta investigación, por lo aprendido sobre el dibujo infantil espontáneo, reconocer su importancia para conocer al niño y valorar lo fundamental que es la sociedad en el desarrollo de la personalidad del niño y por la experiencia sobre cómo realizar un artículo de estas características.

Realizar unas recomendaciones:

Para futuros alumnos que les interese investigar sobre los dibujos infantiles de tema libre como indicador social: es un tema interesante al que creo que se le ha de dar más importancia y sobre el que no se ha estudiado mucho, por lo que se ha de indagar sobre los dibujos libres como indicadores sociales hasta

tener resultados concluyentes, para lo que se han de analizar un mayor número de dibujos de tema libre y sobre todo garantizando una mayor diferenciación en el nivel profesional medio de los padres y madres.

A responsables públicos: Considero que sería conveniente dar más importancia a las artes plásticas en el currículum de Educación Infantil. Por otro lado, potenciar la realización de investigaciones sobre el dibujo infantil de tema libre como indicador social.

A profesionales de la enseñanza: Pienso que los docentes que imparten clase en Educación infantil han de dar importancia a los dibujos libres, dejando al alumnado dibujar sin ningún tipo de intervención, fomentando de esta forma la creatividad y la imaginación. Creo que es una forma de que el niño desarrolle su inteligencia y aprenda por él mismo.

A investigadores que les interese el tema: Para futuras investigaciones, considero que es un tema muy interesante, se ha de tener presente las mismas recomendaciones que las realizadas para futuros alumnos en lo que se refiere al número de dibujos y nivel profesional medio de los padres.

Limitaciones que se han tenido:

Durante la realización del presente trabajo se han tenido algunas limitaciones. La primera limitación que se encontró fue la de uno de los colegios que puso alguna dificultad para la realización de los dibujos. Para salvarla hubo que elaborar un documento para que los padres autorizaran la realización de los dibujos y a aportar de forma totalmente anónima datos, como fecha de nacimiento del niño, profesión del padre y la madre...Finalmente colaboraron. Por parte de los otros dos colegios no pusieron ningún tipo de impedimento.

Otra de las limitaciones ha sido el número de dibujos de tema libre que se han analizado (125). Para poder obtener resultados significativos se ha de trabajar con un número más elevado de dibujos de temas libres.

El nivel profesional medio de los padres no estaba equilibrado, por lo que para algunos niveles el número de dibujos estudiado era muy reducido (2) por lo que los resultados no eran representativos. Aunque para realizar el presente artículo, se han recogido dibujos en colegios localizados en distintas zonas de la localidad, con diferentes niveles socioculturales y económico, tal vez los resultados podrían haber sido otros si se hubieran seleccionado zonas con una diferenciación sociocultural y económica más acusada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andueza M, A Barbero, Caeiro M, Silva A, García J, González A, Muñiz A & Torres A. (2016). *Didáctica de las artes plásticas y visuales en Educación Infantil*. UNIR
- Antezana, L. (2003). *Primeros trazos infantiles: Una aproximación al inconsciente*. *Comunicación y Medio*, (14), Pág. 112 - 122. DOI: 10.5354/0719-1529.2011.12168
- Barrantes, R. (2002). *Investigación: un camino al conocimiento, un enfoque cualitativo y cuantitativo*. EUNED
- Cabezas, C. (2007). *Análisis y Características del Dibujo Infantil*. Íttakus.
- Cruz, O. (2020, 1 de marzo). El dibujo en los niños, su importancia y beneficios. *Psicología de Omar*. <https://www.psicologiadeomar.com/antencion-a-ninos/dibujo-en-los-ninos/>
- Díaz M. & Guil J. (2013). *El Arte Infantil como Indicador Social*. Universidad de Sevilla
- Equipo editorial, Etecé. De: Argentina (2021, 30 diciembre). *Diversidad Cultural - Concepto, tipos, importancia y ejemplos*. Concepto. Disponible en: <https://concepto.de/cultura/>
<http://www.antoniomachon.com/blog/2017/08/27/descubrimiento-del-arte-infantil/>
- Gallego, J.L. (1994). *Educción Infantil*. Aljibe
- Kellogg, R. (1979). *Análisis de la expresión plástica del preecolar*. Cincel
- Kellogg, R. (1967/ 2007). *Colección de arte infantil Rhodar Kellogg*. Reedición digital Dieter, M., Riboni C., Walchi, K. & Gujer, B. <https://www.early-pictures.ch/kellogg/en/>
- Lowenfeld, V. (1961), *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz
- Luquet, G. H. (1978). *El dibujo infantil*. Editorial Médica y Técnica, S A.
- Machón, A. (2009). *Los dibujos de los niños*. Cátedra
- Machón, A. (2017, 27 agosto). *Descubrimiento del arte infantil*. Blog Machón. [consultado 13 febrero 2022]. Disponible en:
- Moreno A. (2019). *La interpretación del dibujo infantil*. Primera edición. Ediciones Octaedro, S.L
- OEI. (2021, 15 de febrero). *Metodología de Arte y Juego IV: Dibujo y la Pintura*. Organización de Estados Iberoamericanos. <https://oei.int/oficinas/nicaragua/publicaciones/metodologia-de-arte-y-juego-modulo-iv-dibujo-y-la-pintura>
- P. Morales, P. (2011). *El coeficiente de correlación*. Universidad Rafael Landívar. https://ice.unizar.es/sites/ice.unizar.es/files/users/leteo/materiales/01_documento_1_correlaciones.pdf
- Piaget, J (1991). *Seis estudios de psicología*. LABOR.
- Sánchez, A. (1991). *Un análisis expresivo y estético de dibujos infantiles*. Universidad de Cádiz

Significados.com. (2018, noviembre 20). *Significado de Socialización*. Significados.
<https://www.significados.com/socialización>. Consultado 18 de enero de 2022

Widlocher, D. (1971) *Los dibujos de los niños*. HERDER



El papel de la competencia financiera del Programa PISA respecto del Objetivo de Desarrollo Sostenible 10: reducción de las desigualdades

The role of PISA financial competence in Sustainable Development Goal 10: Reducing inequalities

César David Peña Aparicio

Fundación Pública Andaluza Progreso y Salud Junta de Andalucía. ORCID: 0009-0003-1423-5660.
E-mail: csar.pa@gmail.com

Jesús Heredia-Carroza

Departamento de Economía e Historia Económica, Universidad de Sevilla. ORCID: 0000-0003-2280-2680. E-mail: jheredia1@us.es

Jesús Manuel de Sancha-Navarro

Departamento de Economía Financiera y Dirección de Operaciones. Universidad de Sevilla. ORCID: 0000-0003-2314-8510. E-mail: jsancha@us.es

Raluca Stoica

Universitatea Alexandru Ioan Cuza din Iasi. ORCID:0000-0001-9288-2191.
E-mail: stoica.raluca@feaa.uaic.ro.

Resumen:

Este artículo explora la relevancia de la educación financiera como herramienta fundamental para mitigar las desigualdades, en consonancia con el Objetivo de Desarrollo Sostenible n.º 10 de la Agenda 2030 de la ONU. Utiliza principalmente información de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y su Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA). Los resultados indican que una adecuada competencia financiera desde la juventud facilita la ruptura del ciclo de desigualdad socioeconómica. El estudio analiza cómo factores como el estatus socioeconómico, género, inmigración, riqueza y capital cultural o social influyen en los niveles de educación financiera y, en

consecuencia, en el bienestar económico. Se destaca la necesidad de políticas educativas a largo plazo que aborden estas desigualdades, aunque se reconocen las limitaciones de las evaluaciones PISA, circunscritas a variables específicas y sin abordar otros factores o grupos vulnerables.

Palabras clave: PISA, competencia financiera, desigualdad, brecha, Objetivos de Desarrollo Sostenible, revisión sistemática de literatura.

Códigos JEL: I24; D14; I28.

Abstract

This article explores the relevance of financial education as a fundamental tool for mitigating inequalities, in line with the United Nations 2030 Agenda's Sustainable Development Goal No. 10. It primarily utilizes data from the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) and its Programme for International Student Assessment (PISA). The results indicate that adequate financial literacy from a young age helps break the cycle of socioeconomic inequality. The study analyzes how factors such as socioeconomic status, gender, immigration, wealth, and cultural or social capital influence levels of financial education and, consequently, economic well-being. It highlights the need for long-term educational policies to address these inequalities, although it acknowledges the limitations of PISA assessments, which are confined to specific variables and do not address other factors or vulnerable groups.

Keywords: PISA, financial literacy, inequality, gap, Sustainable Development Goals, systematic literature review.

JEL Codes: I24; D14; I28.

1. INTRODUCCIÓN

La competencia financiera resulta de especial significación para la población joven, al permitirles desenvolverse en un mundo con sistemas financieros cada vez más complejos, con un nivel de conocimiento más elevado y una mayor confianza en sus decisiones. Empodera a las personas al dotarles de los conocimientos y habilidades necesarios para que puedan tomar decisiones financieras informadas, contribuyendo así al crecimiento y la estabilidad económica de la sociedad, en línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, tales como la eliminación de la pobreza (ODS 1) y la reducción de las desigualdades (ODS 10).

La educación financiera constituye un importante factor explicativo en la desigual distribución de la riqueza (Schleicher, 2018). Además, las diferencias en competencia financiera desde edades tempranas pueden amplificar las desigualdades económicas en la adultez (Lusardi, 2019), por lo que se requiere la adopción de medidas políticas dirigidas a los colectivos más desfavorecidos

(Lusardi, 2015, p. 651), desde las generaciones jóvenes, que aborden problemas derivados de su escasez (Xu & Zia, 2012, p. 40). La creciente toma de decisiones financieras y la variedad de productos financieros, junto con los bajos niveles de competencia financiera, especialmente entre la población más vulnerable, subrayan la prioridad de formular políticas de alfabetización financiera (Lusardi, 2019, p. 4), especialmente para cumplir con los ODS hacia 2030.

Antes del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), la OCDE ya había indagado en la importancia de la educación financiera para la sociedad. Esta conclusión está refrendada por los resultados de las pruebas PISA (OCDE, 2014, 2017a, 2020, 2024) y los estudios sobre ellas, de manera que resulta patente la necesidad global de acabar con los bajos resultados en esta competencia en el mundo.

Uno de los ODS a abordar en la Agenda 2030 de la ONU se relaciona con la reducción de las desigualdades dentro y entre los países. Las desigualdades representan una amenaza a largo plazo para el desarrollo social y económico global, afectando a las personas en términos de “ingresos, sexo, edad, discapacidad, orientación sexual, raza, clase, etnia, religión, así como la desigualdad de oportunidades” (Moran, s. f.). Este objetivo busca lograr una mayor inclusión social y económica para aquellos que sufren cualquier tipo de desigualdad, facilitando el acceso a recursos y servicios financieros en igualdad de condiciones (Grohmann & Menkhoff, 2017, p. 399).

Las desigualdades, como demuestra Lusardi (2019, p. 7), influyen en el acceso de las personas a los recursos financieros, independientemente del nivel de desarrollo del país y la disponibilidad de estos recursos, afectando sus decisiones financieras y su nivel socioeconómico a lo largo de su vida. Además, impactan en el acceso a la educación y, por ende, en la representación de las personas más desfavorecidas en los resultados de las pruebas PISA (OCDE, 2023c, p. 147).

Esta revisión sistemática de la literatura tiene como propósito explorar la conexión entre la evaluación de la competencia financiera en el Programa PISA y la reducción de las desigualdades conforme al décimo Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030. El objetivo principal es examinar la relación entre la competencia financiera evaluada a través de las pruebas PISA y el ODS 10 de la Agenda 2030 de la OCDE, que se centra en la disminución de la desigualdad. Los objetivos específicos incluyen evaluar las investigaciones existentes sobre esta relación, identificar los factores de desigualdad que pueden

ser mejorados mediante la educación financiera y sugerir nuevas líneas de investigación.

2. MARCO TEÓRICO

Las pruebas PISA de la OCDE han desempeñado un papel crucial en la evaluación de los sistemas educativos a nivel mundial desde el inicio del Programa en 1997 y la primera prueba en 2000, convirtiéndose en un referente clave para analizar el rendimiento educativo de los estudiantes en diversas áreas (Schleicher, 2018, p. 20). El Programa PISA evalúa conocimientos y habilidades esenciales para la vida social y económica de los estudiantes de 15 años, con un enfoque en competencias como lectura, matemáticas y ciencias, añadiendo la competencia financiera en 2012 y el pensamiento creativo en 2022 (OCDE, 2023d, p. 40).

Hasta finales de la década de 1990, los estudios sobre competencia financiera carecían de una metodología comparativa internacional. Andreas Schleicher, coordinador del Programa PISA, destacó que esta iniciativa nació para mejorar la calidad de la educación global, evaluando no solo los conocimientos adquiridos en clase, sino también la capacidad de aplicar estos conocimientos en situaciones novedosas (Schleicher, 2018, p.17).

La identificación de cuestiones clave de la competencia financiera, (las “Tres Grandes” preguntas de Lusardi y Mitchell -ver anexo I-), y el alumnado objetivo de las pruebas PISA es seleccionado según criterios que garantizan la comparación internacional, considerando edad y tiempo de escolarización formal (OCDE, 2020, p. 151). Sin embargo, las pruebas han recibido críticas por incluir preguntas no cubiertas en las escuelas y por la posible infrarrepresentación de estudiantes en desventaja socioeconómica o con bajo rendimiento (Schleicher, 2018, p. 19; Sellar et al., 2017, p. 53; OCDE, 2023c, p. 147). A pesar de estas críticas, Schleicher argumenta que la verdadera prueba en la vida es resolver problemas imprevistos, no solo recordar lo aprendido en la escuela.

La competencia financiera, introducida en PISA en 2012, es definida como el conocimiento y la comprensión de conceptos y riesgos financieros, así como las habilidades y actitudes para aplicar dicho conocimiento y comprensión en la toma de decisiones eficaces en diversos contextos financieros, mejorando el bienestar financiero de los individuos y la sociedad (OCDE, 2023a, p. 112). Esta competencia es crucial debido al impacto de decisiones financieras mal informadas (Lusardi & Mitchell, 2013, p. 22), y los desafíos actuales que enfrentan las

jóvenes generaciones, como el acceso al dinero, la asunción de riesgos financieros personales y la financiación de la educación superior (OCDE, 2019, pp. 8-13). Además, han surgido nuevos riesgos como el uso de criptoactivos y el asesoramiento financiero en redes sociales (OCDE, 2024, p. 33).

Las pruebas PISA de competencia financiera incluyen 43 ítems en formato electrónico que permiten a los estudiantes explorar diferentes situaciones y tomar decisiones financieras sin necesidad de cálculos numéricos (OCDE, 2019). Estas pruebas abarcan las tres dimensiones reflejadas en la tabla 1: contenido, procesos y contexto, asegurando la validez de la evaluación mediante la ponderación adecuada de los ítems (OCDE, 2013b, p. 146). Evaluar al alumnado mediante pruebas que consideran perspectivas de contenido, procesos y contexto, además de factores no cognitivos, ofrece resultados que van más allá del grado de conocimientos financieros, revelando su capacidad para racionalizar, gestionar y aplicar estos conocimientos en el mundo real, y que se representan como cinco niveles de logro (ver Anexo II).

Tabla 1
Perspectivas utilizadas en PISA para la evaluación financiera

Perspectivas	Categorías de contenido
<p>Contenido: Áreas de conocimiento y comprensión esenciales para la competencia financiera</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Dinero y transacciones</u>: conocimiento de las distintas formas y fines del dinero y de la gestión de transacciones monetarias. - <u>Planificación y gestión de finanzas</u>: comprensión de la manera de mejorar riqueza y salud financiera supervisando, gestionando y planificando ingresos y gastos. - <u>Riesgos y recompensas</u>: identificación de maneras de equilibrar y cubrir riesgos y comprensión del potencial de ganancias o pérdidas en distintos contextos financieros. - <u>Panorama financiero</u>: comprensión de las consecuencias de los cambios en condiciones económicas y políticas públicas.
<p>Procesos: estrategias y enfoques mentales utilizados para manejar el material</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Identificar información financiera</u>: comprensión o reconocimiento de la relevancia de fuentes de información financiera. - <u>Analizar información y situaciones financieras</u>: reconocimiento de las relaciones y de las implicaciones subyacentes en contextos financieros. - <u>Evaluar aspectos económicos</u>: identificación o creación de argumentos financieros a partir de conocimientos financieros aplicados en situaciones particulares. - <u>Aplicar conocimiento y comprensión financiera</u>: Actuación efectiva en un entorno financiero mediante la comprensión de conceptos y productos financieros y poniéndolos en práctica en diferentes situaciones financieras.

Perspectivas	Categorías de contenido
Contexto: situaciones donde se aplican el conocimiento, las habilidades y la comprensión	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Educación y trabajo</u>: aspectos financieros relacionados con la etapa escolar actual o futura, y con las opciones laborales. - <u>Hogar y familia</u>: costes derivados de mantener un hogar familiar, compartido o individual. - <u>Individual</u>: decisiones financieras para el disfrute personal y que conllevan riesgos y responsabilidades. - <u>Sociedad</u>: situaciones en las que la salud financiera afecta o se ve afectada por la comunidad local, nacional o por actividades internacionales.
Factores no cognitivos: información sobre actitudes y comportamiento	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Acceso a información y educación</u>: a través de fuentes informales (familia, amistades, etc.), por educación formal o a través de los medios o de sectores financieros. - <u>Acceso y uso de dinero y de productos financieros</u>: experiencias personales en el uso de los productos financieros disponibles. - <u>Actitudes financieras</u>: preferencias personales que pueden determinar el comportamiento financiero e impactar cómo se usa el conocimiento financiero. - <u>Comportamiento financiero</u>: cómo se comportan los estudiantes en la práctica a la hora de tomar decisiones financieras.

Nota: elaboración propia a partir del marco analítico y de evaluación de competencia financiera PISA 2021. Estructura conceptual con aspectos cognitivos y no cognitivos para la formulación de las preguntas de los cuestionarios de evaluación de la competencia financiera en las pruebas PISA. Fuente: (OCDE, 2019, pp. 21-34).

Desde 1940, los estudios de educación financiera demuestran diferencias en los niveles de competencia según factores de desigualdad, como el nivel socioeconómico y el sexo (Muñoz-Céspedes et al., 2022; Schleicher, 2018). En el siglo XXI, organizaciones como el Global Financial Literacy Excellence Center (GFLEC) han ampliado el análisis a otros factores de desigualdad, bajo la dirección de Annamaria Lusardi, especializada en medición de competencia financiera y diseño de políticas y programas educativos. GFLEC analiza la resiliencia financiera y las vulnerabilidades de la población mediante encuestas como el National Financial Capability Study, que considera variables como edad, género, raza o etnia, nivel educativo, estado civil, hijos dependientes, ingresos domésticos y situación laboral (Hasler et al., 2018, p. 7). También se centra en subgrupos vulnerables identificados en estudios más amplios, como mujeres negras o hispanas, personas cercanas a la jubilación y mujeres según su estado civil (Bucher-Koenen et al., 2021; Clark et al., 2021; Mitchell & Lusardi, 2020). Estos análisis son cruciales para formular políticas de educación financiera eficaces y

diagnósticos precisos que aborden las causas de la desigualdad (Muñoz-Céspedes et al., 2022, p. 133).

Los informes sobre competencia financiera de PISA (OCDE, 2014, 2017a, 2020, 2024) incluyen una lectura de las diferencias en los resultados obtenidos por los participantes en relación con sus niveles socioeconómicos, género, educación y ocupación de los padres, inmigración o idioma hablado en casa, de manera que arrojan conclusiones sobre la necesidad de fortalecer dicha competencia entre los grupos de población desaventajados. Las conclusiones de PISA normalmente se centran en cuestiones como la educación financiera en la escuela o en las familias, el nivel socioeconómico, la inmigración o la brecha de género como principales factores que pueden suponer una desventaja con influencia en la competencia financiera (OCDE, 2020, p. 141).

Para comprender la influencia de PISA en las políticas educativas internacionales, es útil revisar los mecanismos de difusión de políticas gubernamentales descritos por el investigador Lluís Parcerisa, destacando el papel de los organismos internacionales (Parcerisa et al., 2020, p. 184). Estos mecanismos incluyen la competitividad, el aprendizaje y la emulación. La competitividad implica que los países basen sus decisiones en el comportamiento de sus competidores, con organizaciones internacionales publicando rankings de países para facilitar estas decisiones. El aprendizaje se refiere a la adopción de políticas basadas en el éxito observado en otros países, promovido por organizaciones internacionales comprometidas con la resolución de problemas transnacionales. La emulación ocurre cuando se adoptan políticas externas por motivos simbólicos o normativos, como conformidad, reputación o legitimidad, con las organizaciones internacionales creando modelos de políticas a emular (Parcerisa et al., 2020, p. 185).

El Programa PISA ha incentivado la reformulación de políticas educativas internacionales desde su inicio, constituyendo un programa de evaluación internacional con criterios e indicadores que permiten una comparación transparente y efectiva entre territorios. Para Andreas Schleicher, los resultados de las pruebas PISA justifican el coste de las reformas educativas y resaltan el coste político de la inacción al evidenciar áreas insatisfactorias en políticas y prácticas educativas (Schleicher, 2018, p. 20). PISA utiliza la competitividad para influir en las políticas educativas, “escandalizando a los países por comparación” (Parcerisa et al., 2020, p. 185). Sellar et al. (2107) destacan que PISA fomenta el compromiso de los países mediante una carrera educativa global para mejorar el rendimiento estudiantil en un entorno competitivo y económicamente

interdependiente. Schleicher reconoce que el informe PISA ha tenido un impacto significativo en el panorama educativo internacional, generando debates intensos, especialmente cuando los resultados han sido inferiores a las expectativas de los países (Schleicher, 2018, p. 21).

En cuanto a los mecanismos de aprendizaje y emulación, la OCDE utiliza los datos de PISA para difundir recomendaciones y modelos de políticas a través de publicaciones como PISA in Focus, Education Indicators in Focus (EDIF) y vídeos de la serie Strong Performers and Successful Reformers in Education. Estas fuentes proporcionan evidencias a los responsables políticos sobre prácticas exitosas, que probablemente serán adoptadas en otros territorios mediante dinámicas de lecciones aprendidas o emulación (Parcerisa et al., 2020, pp. 185-188).

En paralelo al programa PISA, la OCDE ha desarrollado otra iniciativa destacada en la educación financiera a nivel internacional. A partir de la década de 2000, este organismo impulsó la creación de la International Network on Financial Education (INFE) en 2008, una red que promueve la cooperación internacional en esta materia. Con representantes de 130 países, la INFE estableció en 2012 principios de alto nivel sobre estrategias nacionales de educación financiera, respaldados por el G20 en la cumbre de Los Cabos (OCDE/INFE, 2012). Posteriormente, la INFE elaboró un marco competencial básico de educación financiera para la juventud, adaptando marcos educativos nacionales a una terminología consensuada internacionalmente y alineándolos con las áreas de contenido del marco de evaluación de PISA (OCDE/INFE, 2015). Este marco, dirigido a jóvenes de 15 a 18 años, no pretende diseñar currículos, sino orientar las competencias de resultado para guiar a decisores políticos, docentes, proveedores de educación financiera y padres interesados en la educación financiera de sus hijos e hijas (OCDE/INFE, 2015).

Este nuevo marco competencial armonizado ofrecía una metodología global para describir la competencia financiera, respondiendo a cuestiones como lograr una definición única como competencia clave; contemplar la naturaleza y regulación de los servicios financieros; la mayor transferencia de riesgos a los individuos, o la movilidad de la población. Intentar armonizar los distintos marcos nacionales supuso un esfuerzo de síntesis para lograr definir competencias de alto nivel en torno a resultados clave (Lusardi & Mitchell, 2013, p. 13). Los frutos en la evolución de las estrategias educativas en materia de educación financiera fueron analizados y publicados por INFE en 2015 en su Manual de políticas OCDE/INFE: Estrategias nacionales para educación financiera (OCDE,

2015), donde se da cuenta del interés de los distintos gobiernos por potenciar dichas competencias a través de la formulación de estrategias de ámbito nacional, especialmente a raíz de la crisis financiera iniciada en 2008. Este interés pasó de unos pocos casos en 2009 a las 59 economías contabilizadas a fecha de publicación que habían implementado estrategias nacionales guiándose por los citados principios del INFE.

En la sociedad actual, poseer una competencia financiera adecuada es crucial para competir en igualdad de oportunidades en los mercados presentes y futuros (Lusardi, 2019, p. 6). Entender conceptos como tipos de interés, ahorro e inflación facilita la toma de decisiones informadas y ayuda a la estabilidad financiera personal mediante el control de presupuestos y gastos, evitando deudas innecesarias y permitiendo planificar el futuro con instrumentos de ahorro e inversión. A pesar de ello, los estudios muestran bajos niveles de conocimientos financieros en la población. De hecho, la educación financiera en las escuelas podría no estar cumpliendo con los objetivos esperados, y se recomienda una revisión a través del desarrollo de un currículo más práctico, la capacitación del profesorado y considerar su inclusión como asignatura obligatoria, incluso para el alumnado de ciencias (Jerrim et al., 2022).

La creciente desigualdad de riqueza se ve agravada por el uso de pagos móviles y servicios financieros alternativos combinados con una baja competencia financiera. La falta de comprensión financiera afecta no solo a las decisiones individuales, sino a la sociedad en su conjunto, y debería considerarse un derecho fundamental accesible a todas las personas, no solo a quienes tienen asesoramiento financiero privilegiado.

3. METODOLOGÍA Y RESULTADOS

En lo que respecta a los aspectos metodológicos de esta revisión sistemática, se ha utilizado un enfoque que permita la identificación, la selección, la valoración, así como la síntesis de estudios que lleven a la consecución de los objetivos propuestos, tanto en términos generales como los específicos (Page et al., 2021, p. 1). Para ello, se han seleccionado las siguientes palabras clave para la formulación de la frase de búsqueda bibliográfica, en línea con el objeto de la investigación, en español: PISA AND “competencia financiera” AND (desigual* OR dispar* OR inequi*); como en inglés: PISA AND “financial literacy” AND (inequal* OR disparit* OR inequit*).

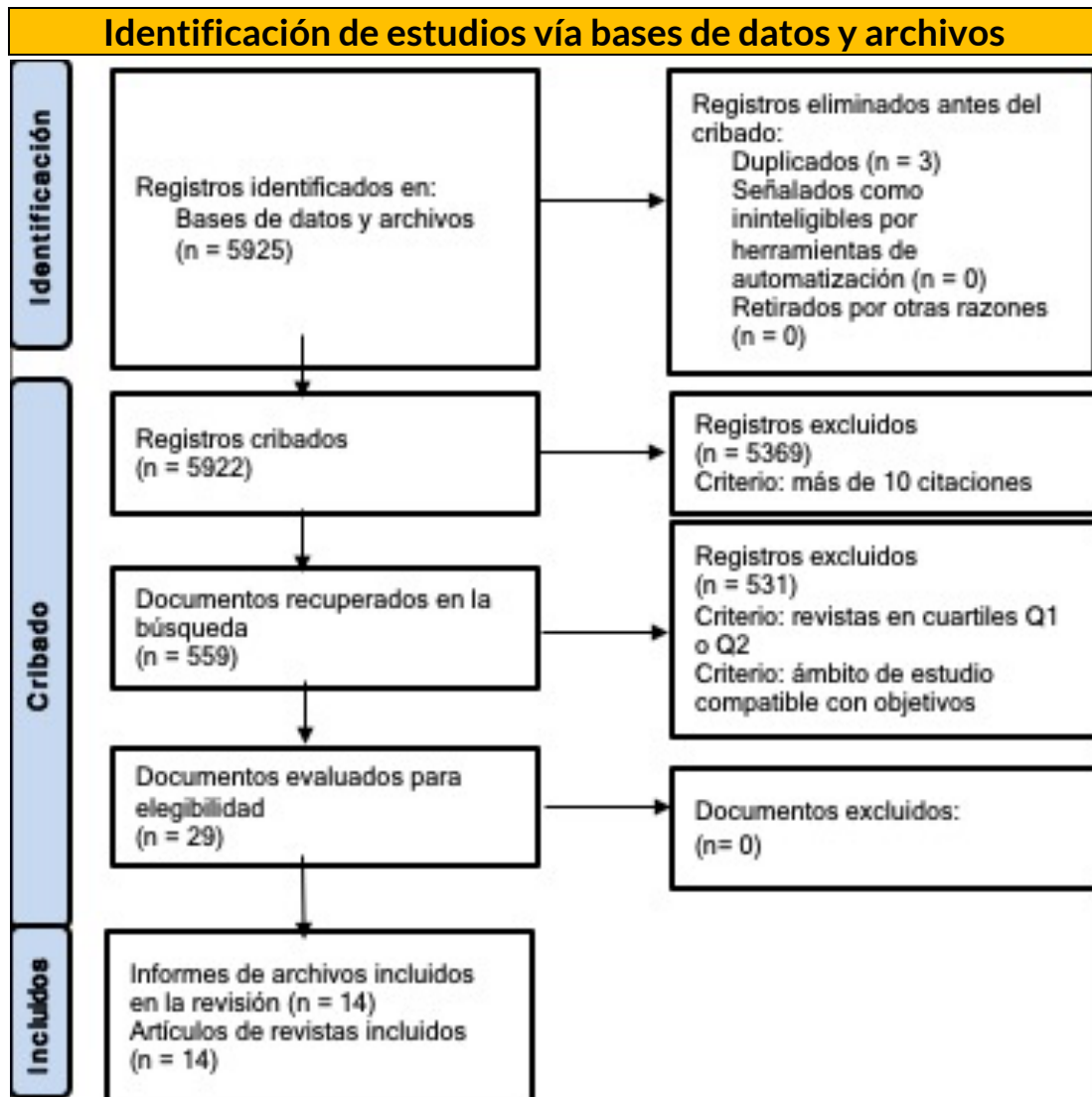
Las principales fuentes localizadas han sido, por un lado, institucionales: OCDE, GFLEC y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) español;

y, por otro, bases de datos relacionadas con el ámbito de la economía o de la educación: Ebsco, Academic Search Ultimate, ERIC, Scopus y Dialnet, además de Google Scholar.

Sobre las publicaciones encontradas se han aplicado los siguientes criterios de inclusión: publicaciones entre 2012 y 2024; aportación de las publicaciones con respecto a las palabras clave en los términos utilizados en el décimo ODS (UN General Assembly, 2015, p. 21); preferentemente, uso de fuentes de datos transnacionales, sin ser un criterio excluyente; y la relevancia de las publicaciones, seleccionando aquellos artículos en revistas de primer o segundo cuartil indexadas en el Scimago Journal & Country Rank (SJR), y también aquellos artículos preferentemente con diez o más citas, sin ser excluyente si contribuyen a los objetivos y cumplen los demás criterios de inclusión (ver Anexo III).

El proceso de búsqueda documental, reflejado en la figura 1, ha dado como resultado la selección de 29 publicaciones para su análisis (ver Anexo IV), que incluyen, por tipo de publicación, análisis de los resultados de las pruebas PISA y marcos metodológicos para las pruebas de competencia financiera, con especial interés en los factores de desigualdad. La OCDE, junto con otras organizaciones institucionales como GFLEC e INEE, suministran la mitad de las publicaciones utilizadas, la otra mitad proviene de artículos académicos. Esta distribución es aleatoria y no responde a un criterio de selección específico.

Figura 1.
 Flujograma



Nota: elaboración propia a partir del diagrama de flujo para revisiones sistemáticas de PRISMA 2020. Fuente: (Page et al., 2021)

Por ámbito de estudio, se priorizaron estudios transnacionales, representando el 57% de las publicaciones analizadas, que proporcionan una visión global sobre las variables de desigualdad en países participantes en las pruebas PISA o a través de fuentes como la Encuesta global de educación financiera de Standard & Poor's. También se incluyeron estudios centrados en España (14%) y otros territorios como China, Estonia, Finlandia, Israel, Italia, Latinoamérica y la Unión Europea, seleccionados por su relevancia académica y adecuación a los objetivos del estudio.

Por bases de datos utilizadas, la OCDE es la principal fuente de información, contribuyendo con el 28% de las publicaciones. Otras bases de datos significativas incluyen Scopus (25%), Google Scholar (18%), GFLEC e INEE (11% cada uno) y Ebsco (7%). Estos datos reflejan la importancia de la OCDE como proveedora principal de las publicaciones que analizan la relación de las pruebas PISA con la desigualdad.

4. DISCUSIÓN

4.1. FACTORES DE DESIGUALDAD EN COMPETENCIA FINANCIERA: ENFOQUE ESTRATIFICADO A PARTIR DEL PROGRAMA PISA

A la hora de abordar la presentación de los análisis sobre la documentación seleccionada, es esencial un enfoque estratificado que comience evaluando los factores de desigualdad que influyen en la competencia financiera según la documentación del programa PISA de la OCDE, y posteriormente contrastar estos hallazgos con las ideas principales de los artículos académicos. Hasta la fecha, las pruebas de competencia financiera de PISA se han llevado a cabo en cuatro ocasiones: 2012, 2015, 2018 y 2022.

La OCDE, mediante las bases de datos de los resultados de las pruebas PISA, facilita una variedad de criterios para estudios de investigación educativa, derivados del marco analítico y de evaluación que acompaña a las (OCDE, 2019; 2023b). Estos criterios están reflejados en los detallados cuestionarios de contexto dirigidos al alumnado y a los centros escolares, disponibles en la web del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte español (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte, s.f.).

Estos criterios permiten identificar y clasificar factores que podrían explicar las diferencias en los resultados de competencia financiera entre los estudiantes, incluyendo características individuales como la edad, el sexo, la repetición de cursos y la condición de inmigrante, así como variables del entorno familiar y escolar, tales como la lengua hablada en casa, el estatus socioeconómico y la presencia de recursos educativos en el hogar, entre otros.

4.2. EL ESTATUS SOCIOECONÓMICO EN RELACIÓN CON LA COMPETENCIA FINANCIERA

A lo largo de los años, los informes PISA han evidenciado que el estatus socioeconómico es un determinante clave en las puntuaciones de competencia financiera entre los países y economías participantes. Desde la primera prueba en 2012, se ha establecido un vínculo claro entre el entorno socioeconómico y

las habilidades en competencia financiera, siendo este factor más significativo que otros como el género o la inmigración en explicar las variaciones en los resultados (OCDE, 2014).

Informes sucesivos (OCDE, 2017a; 2017b; 2020; 2023c; 2024) han reafirmado que estudiantes de entornos más favorecidos obtienen mejores puntuaciones y han documentado que la brecha socioeconómica en competencia financiera ha aumentado en la última década, especialmente en países europeos. Este fenómeno se atribuye principalmente al declive en el desempeño de estudiantes desfavorecidos.

Además de los informes PISA, los demás autores analizados en este estudio que han utilizado los datos de PISA en sus investigaciones, según el Anexo V, (Chi et al., 2017; Mancebón & Pérez, 2014; Gómez-Ansón et al., 2023; Fernández de Guevara et al., 2014; Riitsalu & Pöder, 2016; Silinskas et al., 2023; Verdú et al., 2014; Lusardi, 2015; Jacobs & Wolbers, 2018; Botazzi & Lusardi, 2020; Salas-Velasco et al., 2021; Campbell, 2021) coinciden en que el estatus socioeconómico, medido por el índice de estatus socioeconómico utilizado por PISA (que incluye información sobre la educación de los padres, sus ocupaciones y las posesiones del hogar), influye significativamente en el desempeño en competencia financiera (y otras competencias fundamentales).

Por otro lado, los estudios que no han utilizado los datos de PISA como fuente para sus análisis, como los realizados por Cui et al. (2023); Lusardi (2019); Grohmann & Menkhoff (2017); Hizgilov & Silber (2020); Alivernini et al. (2016); Roa et al. (2023) y Batsaikhan & Demertzis (2018), también llegan a la misma conclusión sobre el impacto del nivel socioeconómico en la competencia financiera y otras competencias esenciales de los estudiantes.

La lectura de estas publicaciones permite extraer y categorizar los factores que intervienen en el estatus socioeconómico del alumnado, que quedarían estructurados en recursos de capital 1. económico, 2. humano, 3. cultural y 4. social:

1. Capital económico: Existe una relación positiva entre la educación financiera y la proporción de activos financieros en los hogares, lo que indica que en los países con mejores puntuaciones en competencia financiera, los hogares suelen disponer de más activos financieros (Batsaikhan & Demertzis, 2018). Además, Jacobs & Wolbers (2018) asocian este factor con una mayor probabilidad de que los estudiantes sean de alto rendimiento.

- **Empleo de los padres:** Existe una fuerte correlación entre el estatus económico de la familia y la educación financiera de los estudiantes. Generalmente, aquellos con padres en empleos más cualificados obtienen mejores resultados en competencia financiera, lo cual refleja la influencia del estatus socioeconómico en el acceso a recursos y oportunidades educativas (Verdú et al., 2014). El empleo de los padres puede afectar el desempeño de los estudiantes (Chi et al., 2017; Mancebón & Pérez, 2014). Hizgilov & Silber (2020) llegan a la misma conclusión al afirmar que los individuos empleados y autónomos muestran niveles más altos de conocimientos financieros en comparación con los desempleados.
- **Ingresos/riqueza del hogar:** Las familias con mayores recursos tienden a tener conversaciones más frecuentes sobre temas financieros con sus hijos, lo que contribuye a una mayor confianza financiera. Lusardi (2015), en un estudio de ámbito internacional, encuentra una relación directa, afirmando que las diferencias en competencia financiera determinadas por la riqueza familiar pueden persistir hasta la edad adulta y en generaciones posteriores, creando un ciclo en el que la falta de conocimientos financieros y la menor riqueza se refuerzan mutuamente. Sin embargo, en un estudio realizado en Finlandia (Silinskas et al., 2023), la riqueza familiar se asocia con un mayor grado de confianza financiera, pero sin una correlación directa con la puntuación de competencia financiera.

Campbell (2021) establece una relación positiva entre la competencia financiera y aquellos países con mayor equidad retributiva o igualdad de ingresos. Por otro lado, existe una relación positiva entre el ingreso per cápita y la inclusión financiera, lo que indica que los países más ricos tienden a tener niveles más altos de inclusión financiera (Grohmann & Menkhoff, 2017). Hizgilov & Silber (2020) también señalan una relación similar pero en sentido negativo, afirmando que las personas con bajos ingresos o trabajos peor remunerados tienden a tener menor competencia financiera en comparación con aquellas de ingresos más altos.

2. Capital humano: aquel alumnado cuyos padres tienen niveles educativos superiores obtienen mejores calificaciones en las materias troncales de PISA y también en la competencia financiera (Verdú et al., 2014).

- **Educación de los padres:** un nivel más alto de educación de los padres se relaciona con resultados más altos en competencia financiera

entre los estudiantes (Mancebón & Pérez, 2014; Silinskas et al., 2023).

3. Capital cultural: Los estudiantes que tienen acceso a recursos culturales en su hogar, como libros y obras de arte, suelen alcanzar mejores resultados en competencia financiera. La presencia de libros y materiales educativos está relacionada con un entorno de aprendizaje más enriquecido, lo que facilita una mejor comprensión de los temas financieros (Verdú et al., 2014). Por otro lado, Alivernini et al. (2016) indican de manera más general que los estudiantes de regiones geográficas menos desarrolladas o de entornos socioeconómicos y culturales desfavorecidos tienen una mayor probabilidad de tener un rendimiento académico inicial bajo en matemáticas.

- **Número de libros en el hogar:** Según Mancebón y Pérez (2014), esta variable se emplea como un indicador del nivel cultural y está relacionada con la educación financiera. Por su parte, Fernández de Guevara et al. (2014) sostienen que un mayor número de libros en el hogar indica un entorno más próspero y culturalmente enriquecido, lo cual está vinculado a una mayor competencia financiera.
- **Capital cultural de la escuela:** Según Verdú et al. (2014), cuando una escuela ofrece actividades como talleres de música o teatro, iniciativas de voluntariado o competiciones de matemáticas, sus estudiantes tienden a obtener mejores puntuaciones en competencia financiera. Esto se compara con los alumnos de las pruebas PISA que asisten a escuelas sin este tipo de iniciativas culturales.

4. Capital social: Según Verdú et al. (2014), la red de contactos del alumnado, incluidas las relaciones con sus padres y compañeros, desempeña un papel crucial en su competencia financiera. Una educación en el hogar donde se discuten frecuentemente temas financieros mejora la capacidad del estudiante para entender y gestionar la información financiera. La motivación y los resultados académicos del alumnado, como también afirman Cui et al. (2023), se ven positivamente influenciados por la relación con sus padres y las expectativas que estos tienen sobre la importancia de los estudios.

- **Diálogo sobre dinero:** Los estudiantes que tratan temas relacionados con el dinero regularmente sobre temas financieros con sus padres, madres o amigos tienden a tener una mejor competencia financiera. Esto sugiere que las discusiones frecuentes sobre dinero y la toma de decisiones financieras en un contexto familiar o entre pares pueden mejorar la capacidad de los jóvenes para manejar

asuntos financieros (Fernández de Guevara et al., 2014). Lusardi (2019) llega a una conclusión similar, señalando que la presencia de padres y madres con conocimientos financieros, especialmente madres que trabajan en el sector financiero, puede influir positivamente en la educación financiera de sus hijos, con un impacto particularmente significativo en las hijas.

- **Capital social de la escuela:** Verdú et al. (2014) afirman que un entorno escolar positivo, caracterizado por buenas relaciones entre estudiantes y docentes, así como la participación activa de los padres en la educación de sus hijos a través del seguimiento y la comunicación con el profesorado, impacta positivamente en la competencia financiera del alumnado y fomenta una "cultura de éxito" en la escuela. Por otro lado, Cui et al. (2023) también encuentran que el nivel socioeconómico de la escuela, junto con el apoyo, el compañerismo y la relación entre docentes y estudiantes, está directamente relacionado con las expectativas educativas y la motivación del alumnado.

4.3. EL GÉNERO EN RELACIÓN CON LA COMPETENCIA FINANCIERA

En lo que respecta a otra de las variables analizadas relacionadas con la desigualdad, el género, los informes PISA han revelado variaciones moderadas entre ambos sexos, con algunas excepciones nacionales significativas. El informe inicial de 2014 (OCDE, 2014) destacó que las diferencias entre géneros eran mínimas a nivel global, aunque más marcadas en países como Italia. Este fenómeno contrasta con las brechas de género observadas en la población adulta, atribuidas a diferencias socioeconómicas intergeneracionales.

En las pruebas de 2015 y 2018 (OCDE, 2017a; OCDE, 2020), se observaron diferencias de género, pero no de manera consistente a través de todos los países, indicando que, en la mayoría de los países, los resultados de competencia financiera eran similares para ambos sexos. Sin embargo, en 2022 (OCDE, 2024), los resultados mostraron una ligera superioridad de los estudiantes varones en la mayoría de los países de la OCDE, aunque el informe no considera esta diferencia de 5 puntos como significativa en los tipos de tareas que hombres y mujeres pueden realizar.

Los informes de PISA destacan que el impacto a largo plazo de la brecha de género que pueda existir en la educación a los 15 años incluye limitaciones en el acceso a educación superior y a empleos bien remunerados, y subrayan que las diferencias observadas no se deben a capacidades intrínsecas, sino a factores

sociales y culturales como el compromiso con la escuela y la ansiedad frente a materias como matemáticas.

Estudios adicionales (Campbell, 2021) defienden que las puntuaciones más altas en PISA se asocian generalmente con países donde hay mayor igualdad de género, mayor igualdad de ingresos y recursos humanos más desarrollados. Otros han resaltado que las niñas obtienen peores resultados en competencia financiera en algunos países (Salas-Velasco et al., 2021), mientras que Lusardi (2015), en su estudio sobre Italia, apunta a las disparidades regionales, al rol de las madres en la educación financiera, o al contexto social y cultural como factores que contribuyen a la brecha de género en ese país.

Otro estudio de ámbito latinoamericano, realizado por Roa et al. (2023), llega a conclusiones similares a las de investigaciones previas, destacando la relación entre factores socioeconómicos, inclusión financiera, alfabetización y disparidades de género en la vulnerabilidad financiera. Este estudio subraya la necesidad de políticas específicas para mejorar el bienestar financiero de las mujeres en estas regiones.

Como se anticipa en los informes PISA, en estudios de ámbito más limitado, como los nacionales, es más probable encontrar correlaciones significativas entre género y competencia financiera. Esto se evidencia en investigaciones realizadas por autores como Riitsalu y Põder (2016) en Estonia, Mancebón y Pérez (2014) y Gómez-Anson et al. (2023) en España, Botazzi y Lusardi (2020) y Alivernini et al. (2016) en Italia, y Hizgilov y Silber (2020) en Israel. Por otro lado, estudios en Shanghái, China, por Chi et al. (2017), y en Finlandia por Silinskas et al. (2023), no encuentran una brecha de género significativa.

4.4. INMIGRACIÓN E IDIOMA HABLADO EN EL HOGAR EN RELACIÓN CON LA COMPETENCIA FINANCIERA

Los informes PISA han explorado sistemáticamente cómo el desempeño en competencia financiera varía entre el alumnado nativo y el inmigrante, distinguiendo entre inmigrantes de primera y segunda generación. Desde el estudio inicial de competencia financiera de PISA en 2014 (OCDE, 2014), se ha observado que el alumnado no inmigrante tiende a superar al inmigrante en educación financiera, aunque esta diferencia se atenúa considerablemente al ajustar por variables como el nivel socioeconómico, el idioma hablado en casa, y el rendimiento en matemáticas y lectura.

El informe de 2015 (OCDE, 2017a) confirmó que el alumnado inmigrante, en general, obtuvo puntuaciones más bajas que el no inmigrante, incluso bajo

condiciones socioeconómicas similares, destacando que las diferencias lingüísticas pueden complicar la comprensión de conceptos y documentos financieros. El estudio de 2018 (OCDE, 2020) evidenció que los retos asociados con el origen inmigrante varían entre países y sistemas educativos, notando que el alumnado inmigrante que habla en casa el mismo idioma que el del centro de enseñanza tiende a tener mejores resultados. Por su parte, el informe más reciente de 2022 (OCDE, 2024) subraya que desventajas como las barreras socioeconómicas y lingüísticas, además del desconocimiento del sistema educativo, continúan limitando el rendimiento de los y las estudiantes inmigrantes.

Además de los informes PISA, solo algunas de las publicaciones seleccionadas en el estudio abordan directamente la inmigración como una variable de desigualdad que puede influir en la competencia financiera. Mancebón y Pérez (2014) sostienen que la condición de nativo o inmigrante del alumnado puede afectar sus competencias. Gómez-Ansón et al. (2023) diferencian entre estudiantes inmigrantes de primera y segunda generación, observando que ambos grupos muestran impactos distintos en los resultados educativos en comparación con los estudiantes nativos.

Por último, Salas-Velasco et al. (2021) señalan que el alumnado inmigrante de primera generación generalmente obtiene puntuaciones más bajas en conocimientos financieros que los nativos, siendo esta diferencia estadísticamente significativa en algunos países como Australia, Francia y Nueva Zelanda. El alumnado inmigrante de segunda generación también presenta puntuaciones más bajas en ciertos países, como Bélgica, Estonia y la Federación de Rusia.

4.5. OTROS FACTORES DE DESIGUALDAD

Además de las variables de desigualdad más comunes, la literatura revisada identifica otros factores menos estudiados, pero igualmente importantes en relación con la competencia financiera. Estos incluyen:

- 1. Competencia Matemática:** Según estudios de la OCDE (2014) y Mancebón & Pérez (2014), la confianza del estudiantado en sus habilidades matemáticas y su puntuación en esta materia están estrechamente vinculadas con la competencia financiera. Verdú et al. (2014) destacan que esta competencia forma parte del capital social del alumnado, relacionándola con el diálogo familiar sobre matemáticas, evidenciando así la conexión directa entre el logro matemático y la competencia financiera.
- 2. Ubicación Geográfica:** La ubicación de la escuela influye significativamente en la educación financiera, con estudiantes de ciudades más

pequeñas y áreas rurales mostrando un rendimiento inferior comparado con sus pares de ciudades grandes (OCDE, 2024; Gómez-Anson et al., 2023). Hizgilov & Silber (2020) confirman que los residentes urbanos generalmente obtienen mejores resultados en educación financiera que aquellos en zonas rurales, apuntando a disparidades en el acceso a recursos educativos de calidad.

3. **Educación Financiera en las Escuelas:** La integración de la educación financiera en los currículos escolares ha demostrado mejorar las puntuaciones de los estudiantes en competencia financiera, aunque varía de un país a otro (OCDE, 2014, 2017a, 2020, 2024). Fernández de Guevara et al. (2014) observan una correlación positiva entre la disponibilidad de educación financiera y la competencia financiera. No obstante, estudios como el de Cordero & Pedraja (2019) sugieren que más allá de la duración de la exposición a la educación financiera, la calidad y metodología de enseñanza son cruciales para su efectividad.
4. **Dominio Individual:** Cui et al. (2023) destacan que estudiantes con altas expectativas educativas y motivación intrínseca son más propensos a superar adversidades y alcanzar objetivos académicos. Estas características se asocian con un mejor rendimiento académico y mayor resiliencia.

Estos factores, aunque indirectos, son fundamentales para entender las complejidades de la educación financiera y cómo las diferencias en estas áreas pueden afectar la competencia financiera de los estudiantes. La investigación futura debe considerar estos elementos al diseñar políticas educativas que busquen equilibrar las desigualdades y mejorar la educación financiera a nivel global.

5. CONCLUSIONES

La década de los 2000 marcó un avance significativo en la comprensión global de la competencia financiera, impulsado por la OCDE y su Programa PISA, que rompió con las iniciativas aisladas previas para crear un marco de evaluación consistente y comparable a nivel internacional. Los datos proporcionados por PISA, con cerca de 700,000 jóvenes evaluados en su última edición, han facilitado una extensa investigación sobre la competencia financiera, permitiendo a diversos actores educativos y financieros profundizar en este campo.

La OCDE ha enfocado sus esfuerzos en influir y mejorar las políticas educativas nacionales ofreciendo datos críticos y herramientas decisivas para la toma de decisiones. Reconociendo el impacto potencial de la educación financiera en la reducción de desigualdades, la organización ha subrayado la importancia de intervenir desde jóvenes edades, momento en el cual los individuos están más abiertos a desarrollar habilidades necesarias para navegar en un entorno económico complejo y tomar decisiones financieras informadas a lo largo de su vida.

Los estudios analizados indican que una educación financiera adecuada puede romper los ciclos de desigualdad que suelen perpetuar condiciones socioeconómicas bajas. Factores como la inmigración, la riqueza, y el capital cultural o social en los hogares, pueden ser compensados a través de esfuerzos en los centros educativos que promuevan entornos inclusivos y bien equipados, fomentando así relaciones saludables entre estudiantes, docentes y familias.

Sin embargo, los estudios también sugieren que la competencia financiera y su desarrollo influyen directamente en el crecimiento económico de los países, haciendo evidente la necesidad de políticas educativas a largo plazo que aborden específicamente los distintos factores de desigualdad para reducirlos efectivamente, en línea con los compromisos de la Agenda 2030 y su décimo Objetivo de Desarrollo Sostenible.

A pesar de estos avances, el estudio de las desigualdades a través de las pruebas PISA enfrenta limitaciones, ya que está restringido a las variables de contexto definidas en su marco de análisis, sin poder abarcar otros factores de desigualdad o conjuntos de población vulnerables específicos de ciertos territorios. Esto plantea la necesidad de futuras líneas de investigación que exploren otros aspectos de desigualdad no contemplados por PISA, y que puedan influir en el diseño de políticas y estrategias educativas más efectivas y específicas para grupos tradicionalmente vulnerables económicamente, como el alumnado de etnia gitana, el alumnado trans o las minorías religiosas.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2016). The last shall be the first: Competencies, equity and the power of resilience in the Italian school system. *Learning and Individual Differences*, 51, 19-28. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.010>
- Batsaikhan, U., & Demertzis, M. (2018). Financial literacy and inclusive growth in the European Union. *Policy Contribution*, 8(May 2018). <https://hdl.handle.net/10419/208015>

- Botazzi, L., & Lusardi, A. (2020). *Stereotypes in Financial Literacy: Evidence from PISA* (WP 2020-6; GFLEC Working Paper Series, p. 57). <https://gflec.org/wp-content/uploads/2020/11/Stereotypes-in-Financial-Literacy-Evidence-from-PISA.pdf>
- Bucher-Koenen, T., Alessie, R., Lusardi, A., & van Rooij, M. (2021). *Fearless Woman: Financial Literacy and Stock Market Participation*. GFLEC. <https://gflec.org/wp-content/uploads/2021/03/Fearless-Woman-Research-Final.pdf>
- Campbell, J. A. (2021). The moderating effect of gender equality and other factors on pisa and education policy. *Education Sciences*, 11(1), 1-22. <https://doi.org/10.3390/educsci11010010>
- Chi, S., Wang, Z., Liu, X., & Zhu, L. (2017). Associations among attitudes, perceived difficulty of learning science, gender, parents' occupation and students' scientific competencies. *International Journal of Science Education*, 39(16), 2171-2188. <https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1366675>
- Clark, R., Lusardi, A., Mitchell, O. S., & Davis, H. (2021). Factors Contributing to Financial Well-Being among Black and Hispanic Women. *The Journal of Retirement*, 9(1), 71-97. <https://doi.org/10.3905/jor.2021.1.088>
- Cordero, J. M., & Pedraja, F. (2019). The effect of financial education training on the financial literacy of Spanish students in PISA. *Applied Economics*, 51(16), 1679-1693. <https://doi.org/10.1080/00036846.2018.1528336>
- Cui, T., Kam, C. C. S., Cheng, E. H., & Liu, Q. (2023). Exploring the factors relating to academic resilience among students with socioeconomic disadvantages: Factors from individual, school, and family domains. *Psychology in the Schools*, 60(4), 1186-1201. <https://doi.org/10.1002/pits.22824>
- Fernández de Guevara, J., Serrano, L., & Soler, Á. (2014). *Esfuerzo y competencia financiera en España: Un análisis con datos PISA* (pp. 26-50). Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Gilbert, P. R. (2015). The ranking explosion. *Social Anthropology*, 22(1), 83-86. <https://doi.org/10.1111/1469-8676.12104>
- Gómez-Ansón, S., Martínez-García, I., & López-Rodríguez, F. (2023). *Educación financiera en la Educación Secundaria Obligatoria: Impacto de la normativa, los programas de educación financiera y desigualdades territoriales*.
- Grohmann, A., & Menkhoff, L. (2017). Financial literacy promotes financial inclusion in both poor and rich countries. *DIW Economic Bulletin*, 7, 399-407.
- Hasler, A., Lusardi, A., & Oggero, N. (2018). *Financial Fragility in the US: Evidence and Implications* (WP 2018-1; GFLEC Working Paper Series). GFLEC.
- Hizgilov, A., & Silber, J. (2020). On Multidimensional Approaches to Financial Literacy Measurement. *Social Indicators Research*, 148(3), 787-830. <https://doi.org/10.1007/s11205-019-02227-4>

- Jacobs, B., & Wolbers, M. H. J. (2018). Inequality in top performance: An examination of cross-country variation in excellence gaps across different levels of parental socioeconomic status. *Educational Research and Evaluation*, 24(1-2), 68-87. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1520130>
- Jerrim, J., Lopez-Agudo, L. A., & Marcenaro-Gutierrez, O. D. (2022). The link between financial education and financial literacy: A cross-national analysis. *The Journal of Economic Education*, 53(4), 307-324. <https://doi.org/10.1080/00220485.2022.2111383>
- Lusardi, A. (2015). Financial Literacy Skills for the 21st Century: Evidence from PISA. *Journal of Consumer Affairs*, 49(3), 639-659. <https://doi.org/10.1111/joca.12099>
- Lusardi, A. (2019). Financial literacy and the need for financial education: Evidence and implications. *Swiss Journal of Economics and Statistics*, 155(1), 1. <https://doi.org/10.1186/s41937-019-0027-5>
- Lusardi, A., & Mitchell, O. (2011). *Financial Literacy and Planning: Implications for Retirement Wellbeing* (w17078; p. w17078). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w17078>
- Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2013). *The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence*.
- Mancebón, M. J. M., & Pérez, D. (2014). *Alfabetización financiera, competencias matemáticas y tipo de centro* (pp. 137-164). Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte. (s.f.). <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2022.html>
- Mitchell, O. S., & Lusardi, A. (2020). *Financial Literacy and Financial Behavior at Older Ages* (WP 2020-6; GFLEC Working Paper Series). GFLEC.
- Moran, M. (s.f.). *Reducir las desigualdades entre países y dentro de ellos*. Desarrollo Sostenible. Recuperado 6 de febrero de 2024, de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/inequality/>
- Muñoz-Céspedes, E., Ibar-Alonso, R., & Cuerdo-Mir, M. (2022). Metodologías para la medición de las competencias financieras: Un análisis de cuestionarios. *Revista Electrónica de Comunicaciones y Trabajos de ASEPUMA*, 23(2). <https://doi.org/10.24309/recta.2022.23.2.03>
- OCDE. (2013a). Financial Literacy Assessment Framework. *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*.
- OCDE. (2013b). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264190511-en>
- OCDE. (2014). *PISA 2012 Results: Students and Money (Volume VI): Financial Literacy Skills for the 21st Century*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264208094-en>

- OCDE. (2015). *National Strategies for Financial Education: OECD/INFE Policy Handbook*. OECD. <https://doi.org/10.1787/a8916d0e-en>
- OCDE. (2017a). *PISA 2015 Results (Volume IV): Students' Financial Literacy*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264270282-en>
- OCDE. (2017b). *What do 15-year-olds really know about money? (Vol. 72)*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/what-do-15-year-olds-really-know-about-money_21dc1a9a-en
- OCDE. (2019). *Financial Literacy Analytical and Assessment Framework*.
- OCDE. (2020). *PISA 2018 Results (Volume IV): Are Students Smart about Money?* OCDE. <https://doi.org/10.1787/48ebd1ba-en>
- OCDE. (2023a). *Financial Literacy Framework*. En *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*. <https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en>
- OCDE. (2023b). *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*. OECD. <https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en>
- OCDE. (2023c). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OCDE. (2023d). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OCDE. (2024). *PISA 2022 Results (Volume IV): How Financially Smart Are Students?* OCDE. <https://doi.org/10.1787/5a849c2a-en>
- OCDE/INFE. (2012). *High-level Principles for the Evaluation of Financial Education Programmes*. <https://web-archiv.oecd.org/2019-07-16/198708-OECD-INFE-Principles-National-Strategies-Financial-Education.pdf>
- OCDE/INFE. (2015). *OECD/INFE Core competencies framework on financial literacy for youth*. <https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/Core-Competencies-Framework-Youth.pdf>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Parcerisa, L., Fontdevila, C., & Verger, A. (2020). Understanding the PISA Influence on National Education Policies: A Focus on Policy Transfer Mechanisms. En *International Perspectives on School Settings, Education Policy and Digital Strategies: A Transatlantic Discourse in Education Research* (1.^a ed., pp. 182-194). Barbara Budrich Verlag. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gbrzf4>
- Riitsalu, L., & Pöder, K. (2016). A glimpse of the complexity of factors that influence financial literacy. *International Journal of Consumer Studies*, 40(6), 722-731. <https://doi.org/10.1111/ijcs.12291>

- Roa, M. J., Di Giannatale, S., Villegas, A., & Barboza, J. (2023). Are women more financially vulnerable than men? A tale of missed economic opportunities from Latin America. *Development Policy Review*, 41(6). <https://doi.org/10.1111/dpr.12725>
- Salas-Velasco, M., Moreno-Herrero, D., & Sánchez-Campillo, J. (2021). Teaching financial education in schools and students' financial literacy: A cross-country analysis with PISA data. *International Journal of Finance and Economics*, 26(3), 4077-4103. <https://doi.org/10.1002/ijfe.2005>
- Schleicher, A. (2018). World Class: How to build a 21st-century school system. Strong Performers and Successful Reformers in Education. *OECD Publishing*.
- Sellar, S., Rutkowski, D., & Thompson, G. (2017). *The global education race: Taking the measure of PISA and international testing*. Brush Education Inc.
- Silinskas, G., Ahonen, A. K., & Wilska, T.-A. (2023). School and family environments promote adolescents' financial confidence: Indirect paths to financial literacy skills in Finnish PISA 2018. *Journal of Consumer Affairs*, 57(1), 593-618. <https://doi.org/10.1111/joca.12513>
- UN General Assembly. (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. *A/RES/70/1*. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n15/291/93/pdf/n1529193.pdf?token=5oUgE52iuSyZJDVxkB&fe=true>
- Verdú, C. A., Neira, I., & Aracil, A. (2014). *Capital cultural y social: Sus efectos en el conocimiento financiero según PISA 2012* (PISA 2012, competencia financiera. Informe español, análisis secundario, pp. 5-23). Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Xu, L., & Zia, B. (2012). *Financial Literacy around the World: An Overview of the Evidence with Practical Suggestions for the Way Forward*. The World Bank. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-6107>

ANEXOS

Anexo I. Preguntas de competencia financiera

Tabla 2

Las "Tres Grandes" preguntas de competencia financiera.

1) Suponga que dispone de 100\$ en una cuenta de ahorros y que el tipo de interés es del 2% anual. Después de 5 años, ¿cuánto cree que tendría en la cuenta si dejase crecer su dinero?
Más de 102\$**
Exactamente 102\$
Menos de 102\$
No lo sé
No contesto
2) Imagine que el tipo de interés en su cuenta corriente fuese del 1% anual y que la tasa de inflación fuese del 2% anual. Después de 1 año, ¿cuánto podría comprar con el dinero de la cuenta?
Más que hoy
Exactamente lo mismo
Menos que hoy**
No lo sé
No contesto
3) Por favor diga si esta afirmación es verdadera o falsa. "Comprar acciones de una sola empresa suele proporcionar una rentabilidad más segura que un fondo de inversión en acciones".
Verdadero
Falso**
No lo sé
No contesto

*Nota: **respuestas correctas. Las preguntas fueron elaboradas bajo los principios de simplicidad, relevancia, brevedad y capacidad de diferenciación, y reflejan conceptos fundamentales de los procesos de toma de decisiones financieras. Fuente: (Lusardi & Mitchell, 2011).*

Anexo II. Resultados en competencia financiera

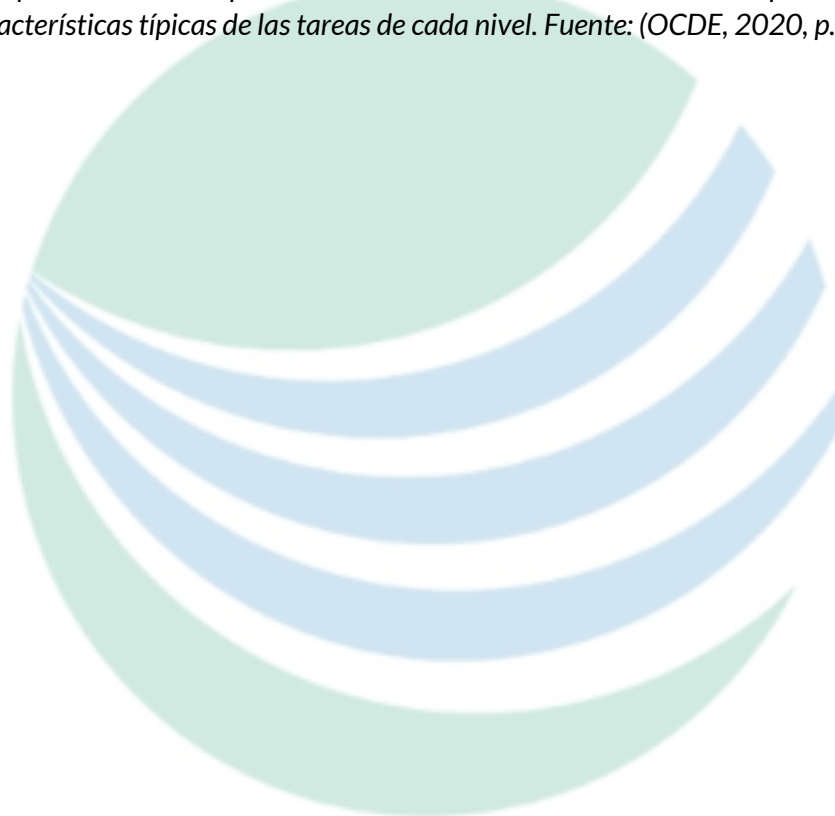
Tabla 3

Los cinco niveles de logro en competencia financiera en PISA 2018.

Nivel	Límite de puntuación más baja	Qué puede hacer normalmente el alumnado
5	625	El alumnado puede aplicar su comprensión de una amplia gama de términos y conceptos financieros a contextos que quizá sólo sean relevantes para sus vidas a largo plazo. Puede analizar productos financieros complejos y tener en cuenta características de los documentos financieros que son significativas pero que no se mencionan o no son evidentes a primera vista, como los costes de transacción. Puede trabajar con un alto nivel de precisión y resolver problemas financieros no rutinarios, y pueden describir los resultados potenciales de las decisiones financieras, mostrando una comprensión del panorama financiero más amplio, como el impuesto sobre la renta.
4	550	Puede aplicar su comprensión de conceptos y elementos financieros menos habituales a contextos que les serán relevantes a medida que avancen hacia la edad adulta, como la gestión de cuentas bancarias y el interés compuesto en productos de ahorro. Sabe interpretar y evaluar una serie de documentos financieros detallados, como extractos bancarios, y explicar las funciones de productos financieros de uso menos frecuente. Es capaz de tomar decisiones financieras considerando consecuencias a largo plazo, por ejemplo, comprender el coste global que supone devolver un préstamo a lo largo de un periodo de tiempo más largo, y de resolver problemas cotidianos en contextos financieros menos habituales.
3	475	Puede aplicar su comprensión de conceptos, términos y productos financieros de uso común a situaciones que les son relevantes. Empieza a considerar las consecuencias de las decisiones financieras y pueden hacer planes financieros sencillos en contextos familiares. Sabe interpretar de forma sencilla una serie de documentos financieros y aplicar una serie de operaciones numéricas básicas, incluido el cálculo de porcentajes. Sabe elegir las operaciones numéricas necesarias para resolver problemas rutinarios en contextos relativamente habituales de conocimientos financieros, como el cálculo de presupuestos.
2	400	Empieza a aplicar sus conocimientos sobre productos financieros habituales y sobre términos y conceptos financieros de uso común. Puede utilizar la información recibida para tomar decisiones financieras en contextos que les son inmediatamente relevantes. Pueden reconocer el valor de un presupuesto sencillo e interpretar características destacadas de documentos financieros cotidianos. Sabe aplicar operaciones numéricas sencillas y básicas, incluida la división, para responder a cuestiones financieras. Demuestra que comprenden las relaciones entre distintos elementos financieros, como la cantidad utilizada y los costes incurridos.

Nivel	Límite de puntuación más baja	Qué puede hacer normalmente el alumnado
1	326	Puede identificar productos y términos financieros comunes e interpretar información relativa a conceptos financieros básicos. Puede reconocer la diferencia entre necesidades y deseos y tomar decisiones sencillas sobre los gastos cotidianos. Sabe reconocer la finalidad de documentos financieros cotidianos, como una factura, y aplicar operaciones numéricas sencillas y básicas (suma, resta o multiplicación) en contextos financieros que probablemente hayan experimentado personalmente.

Nota: información a partir de la tabla elaborada en el informe PISA de 2018 sobre competencia financiera que describe las capacidades del alumnado de cada nivel de competencia y de las características típicas de las tareas de cada nivel. Fuente: (OCDE, 2020, p. 54).



Anexo III. Listado de artículos en revistas académicas, cuartiles y citaciones

Tabla 4

Artículos del estudio, cuartil correspondiente a la revista indexada en SJR y citaciones en Google Scholar.

Autores, fecha	Título	Cuartil SJR	Citaciones
Alivernini et al., 2016	The last shall be the first: Competencies, equity and the power of resilience in the Italian school system	Q1	62
Botazzi & Lusardi, 2020	Stereotypes in Financial Literacy: Evidence from PISA	Q1	137
Chi et al., 2017	Associations among attitudes, perceived difficulty of learning science, gender, parents' occupation and students' scientific competencies 2017	Q1	65
Cui et al., 2023	Exploring the factors relating to academic resilience among students with socioeconomic disadvantages: Factors from individual, school, and family domains	Q1	6
Hizgilov & Silber, 2020	On Multidimensional Approaches to Financial Literacy Measurement	Q1	32
Lusardi, 2015	Financial Literacy Skills for the 21st Century: Evidence from PISA	Q1	339
Lusardi, 2019	Financial literacy and the need for financial education: Evidence and implications	Q1	1106
Riitsalu & Pöder, 2016	A glimpse of the complexity of factors that influence financial literacy	Q1	72
Silinskas et al., 2023	School and family environments promote adolescents' financial confidence: Indirect paths to financial literacy skills in Finnish PISA 2018	Q1	4
Campbell, 2021	The moderating effect of gender equality and other factors on PISA and education policy 2021	Q2	10
Cordero & Pedraja, 2019	The effect of financial education training on the financial literacy of Spanish students in PISA	Q2	49
Jacobs & Wolbers, 2018	Inequality in top performance: an examination of cross-country variation in excellence gaps across different levels	Q2	22
Roa et al., 2023	Are women more financially vulnerable than men? A tale of missed economic opportunities from Latin America	Q2	0
Salas-Velasco et al., 2021	Teaching financial education in schools and students' financial literacy: A cross-country analysis with PISA data	Q2	33

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de cuartiles en Scimago Journal & Country Rank, en <https://www.scimagojr.com/journalrank.php> y de citaciones en Google Scholar, en <https://scholar.google.com/>.

Anexo IV. Documentos seleccionados

Tabla 5
Documentos seleccionados.

Autores/as, fecha	Título
Alivernini et al., 2016	The last shall be the first: Competencies, equity and the power of resilience in the Italian school system
Batsaikhan & Demertzis, 2018	Financial literacy and inclusive growth in the European Union
Botazzi & Lusardi, 2020	Stereotypes in Financial Literacy: Evidence from PISA
Campbell, 2021	The moderating effect of gender equality and other factors on PISA and education policy 2021
Chi et al., 2017	Associations among attitudes, perceived difficulty of learning science, gender, parents' occupation and students' scientific competencies 2017
Cordero & Pedraja, 2019	The effect of financial education training on the financial literacy of Spanish students in PISA
Cui et al., 2023	Exploring the factors relating to academic resilience among students with socioeconomic disadvantages: Factors from individual, school, and family domains
Fernández de Guevara et al., 2014	Esfuerzo y competencia financiera en España: un análisis con datos PISA
Gómez-Anson et al., 2023	Educación financiera en la Educación Secundaria Obligatoria: impacto de la normativa, los programas de educación financiera y desigualdades territoriales
Grohmann & Menkhoff, 2017	Financial literacy promotes financial inclusion in both poor and rich
Hizgilov & Silber, 2020	On Multidimensional Approaches to Financial Literacy Measurement
Jacobs & Wolbers, 2018	Inequality in top performance: an examination of cross-country variation in excellence gaps across different levels
Lusardi, 2015	Financial Literacy Skills for the 21st Century: Evidence from PISA
Lusardi, 2019	Financial literacy and the need for financial education: Evidence and implications
Mancebón & Pérez, 2014	Alfabetización financiera, competencias matemáticas y tipo de centro
OCDE, 2013a	PISA 2012 Assessment and Analytical Framework
OCDE, 2014	PISA 2012 Results: Students and Money (Volume VI): Financial Literacy Skills for the 21st Century
OCDE, 2017a	PISA 2015 Results (Volume IV): Students' Financial Literacy
OCDE, 2017b	"What do 15-year-olds really know about money?"
OCDE, 2019	PISA 2021 Financial Literacy Analytical and Assessment Framework.

Autores/as, fecha	Título
OCDE, 2020	PISA 2018 Results (Volume IV): Are Students Smart about Money?
OCDE, 2023a	PISA 2022 Assessment and Analytical Framework
OCDE, 2023b	PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education
OCDE, 2024	PISA 2022 Results (Volume IV): How Financially Smart Are Students?
Riitsalu & Pöder, 2016	A glimpse of the complexity of factors that influence financial literacy
Roa et al., 2023	Are women more financially vulnerable than men? A tale of missed economic opportunities from Latin America
Salas-Velasco et al., 2021	Teaching financial education in schools and students' financial literacy: A cross-country analysis with PISA data
Silinskas et al., 2023	School and family environments promote adolescents' financial confidence: Indirect paths to financial literacy skills in Finnish PISA 2018
Verdú et al., 2014	Capital Cultural y Social: sus efectos en el conocimiento financiero según PISA 2012

Fuente: elaboración propia.

Anexo V. Muestra utilizada y metodologías de investigación

Tabla 1

Artículos del estudio con detalle de la muestra y metodología utilizadas.

Autores y fecha	Referencia	Muestra	Metodología
Alivernini et al., 2016	The last shall be the first: Competencies, equity and the power of resilience in the Italian school system	9960 estudiantes de 15 años	Árboles de clasificación y regresión (CART)
Batsaikhan & Demertzis, 2018	Financial literacy and inclusive growth in the European Union	Encuesta global de educación financiera de Standard & Poor's	Interpretación de los análisis estadísticos de S&P.
Botazzi & Lussardi, 2020	Stereotypes in Financial Literacy: Evidence from PISA	PISA 2012	Análisis de regresión múltiple utilizando herramientas de PISA para la obtención de datos
Campbell, 2021	The moderating effect of gender equality and other factors on PISA and education policy 2021	Resultados de PISA 2015 en 49 países.	Análisis comparativo cualitativo y análisis de correlación
Chi et al., 2017	Associations among attitudes, perceived difficulty of learning science, gender, parents' occupation and students' scientific competencies 2017	1.591 estudiantes de noveno grado de 29 escuelas secundarias de Shanghai	Análisis de regresión múltiple utilizando herramientas de PISA para la obtención de datos
Cordero & Pedraja, 2019	The effect of financial education training on the financial literacy of Spanish students in PISA	Estudiantes españoles de PISA 2012	Método de diferencias en diferencias (DiD)
Cui et al., 2023	Exploring the factors relating to academic resilience among students with socioeconomic disadvantages: Factors from individual, school, and family domains	1.767 estudiantes de octavo grado	Índice de ajuste comparativo, índice de Tucker-Lewis, índice de ajuste incremental y error cuadrático medio de aproximación.
Fernández de Guevara et al., 2014	Esfuerzo y competencia financiera en España: un análisis con datos PISA	Estudiantes españoles de PISA 2012	Modelos logit y modelos lineales de regresión

Autores y fecha	Referencia	Muestra	Metodología
Gómez-Anson et al., 2023	Educación financiera en la Educación Secundaria Obligatoria: impacto de la normativa, los programas de educación financiera y desigualdades territoriales	16.097 estudiantes de entre 15 y 16 años (6.736 estudiantes en PISA 2015 y 9.361 en PISA 2018).	Análisis bivariante aplicando el test U de MannWhitney y análisis de regresión
Grohmann & Menkhoff, 2017	Financial literacy promotes financial inclusion in both poor and rich	World Bank; S&P Global Financial Literacy Data	Interpretación de resultados de diversos estudios.
Hizgilov & Silber, 2020	On Multidimensional Approaches to Financial Literacy Measurement	Israel's Central Bureau of Statistics)	El enfoque difuso para la medición multidimensional de la educación financiera El método Alkire y Foster
Jacobs & Wolbers, 2018	Inequality in top performance: an examination of cross-country variation in excellence gaps across different levels	PISA 2015	Modelos de regresión logística multinivel
Lusardi, 2015	Financial Literacy Skills for the 21st Century: Evidence from PISA	PISA 2012	Interpretación de los análisis estadísticos de PISA
Lusardi, 2019	Financial literacy and the need for financial education: Evidence and implications	Resultados de distintos cuestionarios (S&P, etc.)	Interpretación de resultados de diversos estudios.
Mancebón & Pérez, 2014	Alfabetización financiera, competencias matemáticas y tipo de centro	Estudiantes españoles de PISA 2012	Análisis Propensity Score Matching (PSM) y análisis de regresión
OCDE, 2017b	"What do 15-year-olds really know about money?"	PISA 2015	Interpretación de los resultados del Informe de resultados PISA 2015
Riitsalu & Pöder, 2016	A glimpse of the complexity of factors that influence financial literacy	PISA 2012	Técnica de descomposición Blinder-Oaxaca
Roa et al., 2023	Are women more financially vulnerable than men? A tale of missed economic opportunities from Latin America	Encuestas de competencia financiera en 8 países	Modelo de regresión y técnica de descomposición Blinder-Oaxaca
Salas-Velasco et al., 2021	Teaching financial education in schools and students' financial literacy: A cross-country analysis with PISA data	PISA 2012	Modelo multinivel o modelo lineal jerárquico

Autores y fecha	Referencia	Muestra	Metodología
Silinskas et al., 2023	School and family environments promote adolescents' financial confidence: Indirect paths to financial literacy skills in Finnish PISA 2018	4.328 estudiantes finlandeses de PISA 2018	Análisis Complejo
Verdú et al., 2014	Capital Cultural y Social: sus efectos en el conocimiento financiero según PISA 2012	PISA 2012	Modelo multinivel o modelo lineal jerárquico

Nota: elaboración propia.



Flamenco y educación: un binomio dependiente de la tradición y de las nuevas tecnologías

Flamenco and education: a binomial dependent on tradition and new technologies

Miguel A. Díaz-Reyes

Graduado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales por la Universidad de Sevilla. Profesor de la Escuela Superior de Enseñanzas Artísticas de Osuna (ESEA). E-mail: miguelldr@esea.es

Carlos Chavarría Ortiz

Doctor en Dirección y organización de empresas. Universidad de Sevilla. Profesor titular Escuela Universitaria de Osuna. Universidad de Sevilla. E-mail: cchavarría@euosuna.org

Jesús Heredia-Carroza

Departamento de Economía e Historia Económica, Universidad de Sevilla. ORCID: 0000-0003-2280-2680. E-mail: jheredia1@us.es

Resumen:

El presente artículo pretende mostrar la importancia de la tradición y de las nuevas tecnologías para una efectiva implantación del flamenco dentro del currículo educativo andaluz. Para ello, por un lado, se pone de manifiesto la importancia de los artistas y la música en vivo para la correcta transmisión del género flamenco al estudiante. Por otro lado, es fundamental contar con recursos tecnológicos que hagan más accesible el flamenco al estudiante. Finalmente, se presenta una posible solución a través de la creación de la figura de profesores auxiliares de flamenco en el aula y la utilización de TICs que permitan a los alumnos interactuar con el género musical flamenco.

Palabras clave: Flamenco; educación; profesores auxiliares; TICs; Andalucía.

Abstract

This article aims to show the importance of tradition and new technologies for an effective implementation of flamenco within the Andalusian educational curriculum. To do this, on the one hand, the importance of artists and live music for the correct transmission of the flamenco genre to the students is highlighted. On the other hand, it is essential to have

technological resources that make flamenco more accessible to the student. Finally, a possible solution is presented through the creation of the figure of assistant flamenco teachers in the classroom and the use of ICT that allow students to interact with the flamenco musical genre.

Keywords: Flamenco, education, assistant professors, ICT, Andalusia.

1. INTRODUCCIÓN

Como señalaron Waterton y Smith (2010), el patrimonio cultural inmateria, como es el caso del flamenco, se nutre de las prácticas compartidas por la sociedad y que, gracias a su historia y transmisión, prominentemente oral, ayudan a la formación del sentimiento de pertenencia a una comunidad (Heredia-Carroza *et al.*, 2023). Andalucía y el flamenco son un claro ejemplo de cómo una región puede sentir un género musical como propio.

Por ello, tras el estudio de la legislación educativa vigente y el Anteproyecto de Ley Andaluza del Flamenco (2021), este breve artículo pone de manifiesto dos aspectos fundamentales para que el flamenco pueda ser implementado de una manera reglada en las aulas andaluzas sin perder su esencia: la transmisión oral y la necesidad de contar con herramientas tecnológicas que hagan más accesible el flamenco al estudiante.

Las conclusiones muestran que para la implementación del flamenco dentro del currículo educativo andaluz es necesario, en primer lugar, la creación de una figura del profesor auxiliar de flamenco y, en segundo lugar, hacer que el alumnado se sienta atraído por dicho género a través de la creación de prácticas compartidas que generen emociones y sentimientos de pertenencia a una comunidad y se complementen con el uso de las TICs para hacerlo más accesible.

2. LA PUESTA EN VALOR DEL FLAMENCO EN EL AULA

2.1. LA PUESTA EN VALOR A TRAVÉS DE LOS ARTISTAS Y LOS SENTIMIENTOS

Es una realidad demostrada por Heredia-Carroza *et al.* (2023) que los intérpretes en el flamenco son agentes fundamentales para la puesta en valor del flamenco. El talento que añaden con sus interpretaciones tiene un papel protagonista. Dicho talento se refleja en variables como el timbre, la técnica, la improvisación, la capacidad de sentir y hacer sentir el flamenco, entre otras (Heredia-Carroza *et al.*, 2021). Para que dichas variables sean observadas por los alumnos, estos deben contar con las competencias musicales y emocionales (Istvandy, 2021).

Tradicionalmente, dichas competencias musicales y emocionales han pasado de una generación a otra con un lenguaje propio, que ha permitido que el flamenco evolucione a lo que hoy día se reconoce como Patrimonio Inmaterial de la Humanidad por la UNESCO (Muñoz-Fernández *et al.*, 2023). El flamenco tiene muchas similitudes con otros géneros musicales, tales como el jazz. Todas estas similitudes pivotan alrededor de los conceptos de intuición, espontaneidad e improvisación (Gillespie 1991; Berliner 1994; Ake 2002). Dichos conceptos están ligados a la tradición oral de las comunidades que desarrollaron el flamenco como una práctica compartida que permitía la salvaguarda de las tradiciones y que obligaba a un ejercicio de escucha activa por parte de los más jóvenes para asimilar su fisonomía (Prouty, 2006; Manuel, 2010; Whyton 2020).

Llegados a este punto se entiende el componente pedagógico de lo que en el argot flamenco se conoce como *juerga*. Este estudio pretende poner en valor dicho concepto desde el punto de vista pedagógico. Es imposible entender la salvaguarda del flamenco sin la implementación de la *juerga*, espacio donde la práctica compartida y la espontaneidad del flamenco cobran sentido. En dicho espacio se entrelazan diferentes intérpretes de las tres disciplinas (cante, baile y toque), no hay un orden preestablecido, pero sí hay unas normas no escritas a cumplir, como son la escucha activa que permite el aprendizaje de los ritmos (compás), melodías, letras, falsetas en la guitarra o pasos de baile, entre otros.

Aquí reside una de las claves si se quiere que el flamenco tenga éxito en el currículo educativo andaluz, hay que ir a la tradición, a lo más profundo que posee dicho género musical: sus raíces. Tal como definen Heredia-Carroza *et al.*, (2021) los sentimientos deben tener un papel fundamental en la puesta en valor del flamenco y el mejor espacio para desarrollarlos es dentro de la comunidad.

2.2. LA NECESIDAD DE LAS TICS PARA LLEGAR AL ALUMNADO

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han supuesto un gran cambio de paradigma en la educación. No sólo han permitido el desarrollo de competencias en diferentes áreas del conocimiento vinculadas al procesamiento y manejo de la información, sino que, además, se han generado otras nuevas directamente ligadas al uso y manipulación de los dispositivos. Estas herramientas, que forman parte de las denominadas Tecnologías Emergentes ganan cada día más importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje por el gran abanico de recursos y posibilidades que ofrecen tanto al alumnado como por supuesto, al cuerpo docente.

El uso de las TIC en las aulas ofrece al alumnado la posibilidad de posicionarse como el protagonista de su propio aprendizaje a través de una metodología más sencilla y amena a la hora de alcanzar los objetivos propuestos desde las diferentes áreas y materias. Por ello, como han señalado otros autores, sería correcto hablar de renovación didáctica a través de un método activo e innovador que facilita el aprendizaje significativo, esto es, su dimensión emocional, cognitiva y motivacional.

Entre aquellas bondades o ventajas que supone el uso de las TIC y que, por supuesto, ya han sido puestas en valor, si nuestro propósito es la inclusión del flamenco de forma exitosa en el currículo educativo andaluz, destacan la comunicación, la cooperación, el aprendizaje mediante “feed back” y por supuesto, la iniciativa y creatividad por guardar relación directa con los aspectos más significativos de esta cultura.

3. DISCUSIÓN

Para la implementación de las ideas que se han tratado anteriormente, es necesario que el sistema educativo cuente con los protagonistas del flamenco: los artistas. La causa principal por la que no se cuenta con ellos en las aulas es la falta de formación reglada, sin embargo, existen figuras análogas perfectamente aplicables. Según aparece en la última Resolución de la Secretaría de Estado de Educación¹ para las plazas de auxiliares de conversación, se observa como los requisitos van orientados a un profundo conocimiento del idioma nativo, no siendo condición sine qua non tener una titulación universitaria que lo acredite. De hecho, muchas de las personas beneficiarias de este tipo de programas se encuentran cursando el último curso de sus estudios, con lo que no tienen titulación universitaria, aunque sí el respaldo del conocimiento de la lengua.

Esta misma figura podría ser perfectamente aplicable a esas personas con un profundo conocimiento del flamenco, avalado por una carrera profesional consolidada. De esta manera se ganaría muchísimo en clase y se ofrecería una oportunidad única a los estudiantes de poder acceder al flamenco a través de la escucha y participación activa, aprovechando el *know how* de personas muy experimentadas (Heredia-Carroza *et al.*, 2020; Aguado *et al.*, 2021; Monjaras-Salvo *et al.*, 2022). Y, además, permitiría introducir una nueva oportunidad en el mercado laboral para los artistas flamenco que, en muchos casos, llegados a la

¹ Véase en <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/catalogo/profesorado/convocatorias-para-el-extranjero/auxiliares-conversacion-espanoles-en-extranjero.html#dc>

última etapa de su carrera no cuentan con las contrataciones suficientes para garantizar su manutención (Carignani *et al.*, 2013).

La cultura flamenca desarrollada en sus tres disciplinas (cante, baile y toque), que convergen en la *juerga* como espacio o punto de encuentro efímero, basa su aprendizaje en la transmisión oral generacional. Lógicamente, por esta razón, únicamente se conservan documentos audiovisuales ligados a las tecnologías del momento y justamente, son las tecnologías actuales, a través de las diferentes plataformas o recursos digitales las que ofrecen la posibilidad de acercar este legado a las aulas (Yanacón-Atía *et al.*, 2018). Además, el uso de las TIC puede solucionar aspectos tales como la inclusión de testimonios o experiencias actuales del innumerable elenco de profesionales que trabajan a día de hoy en el flamenco (Carrapiço *et al.*, 2022). Si en el apartado anterior se pone en valor las ventajas del uso de estas nuevas herramientas didácticas citando algunas de ellas, no se debe dejar atrás el pensamiento divergente y el interés, puesto que éstos serán determinantes en el éxito de la implantación de esta propuesta.

4. CONCLUSIONES

Este artículo pretende generar una reflexión en los lectores acerca de las medidas adecuadas para la implementación del flamenco en el currículo educativo andaluz. Como se ha observado, se han proporcionado dos medidas a poner en marcha para una correcta implementación del flamenco dentro del currículo educativo andaluz:

La primera de ellas se corresponde con la creación de la figura del profesor auxiliar de flamenco. Con esta medida se afrontan dos retos importantes, por un lado, la falta de formación acerca del flamenco de los actuales docentes y, por otro lado, la aparición de los artistas, los protagonistas del flamenco, en las aulas permitiendo que el estudiante pueda gozar de una experiencia de aprendizaje única, generando interés y conocimiento en el mismo.

La segunda de ellas es la necesidad de la utilización de las TICs para hacer partícipe al estudiante, mediante material audiovisual, de las costumbres andaluzas, tales como la *juerga* flamenca. Durante la visualización de dichos materiales, los estudiantes podrán observar los compases, los tiempos de la *juerga*, las normas no escritas de la misma y, incluso, podrán interactuar haciendo uso de la espontaneidad en clase.

4.1. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Se considera fundamental para la salvaguarda del patrimonio inmaterial y, concretamente del flamenco, la necesidad de acudir a las fuentes primigenias del mismo. Es necesario estudiar y crear vivencias sobre el flamenco relacionándolo con las tradiciones y prácticas que originariamente han conseguido que el flamenco llegue a nuestros días, tales como la juega flamenca, que, como se ha explicado anteriormente, tiene un componente pedagógico enorme que aún no ha sido medido de forma empírica.

Por otro lado, dicha tradición y prácticas compartidas deben ser complementadas con las TICs, creando materiales de calidad y que susciten el interés de los más jóvenes acerca del flamenco. Una de las líneas futuras de investigación más importantes es precisamente la creación de dichos materiales.

REFERENCIAS

- Aguado, L. F., Arbona, A., Palma, L. & Heredia-Carroza, J. (2021) How to value a cultural festival? The case of Petronio Álvarez Pacific Music Festival in Colombia. *Development Studies Research*, 8(1). DOI: 10.1080/21665095.2021.1979417.
- Ake, D. 2002. *Jazz Culture*. Berkeley, CA: University of California Press.
- ANTEPROYECTO DE LEY ANDALUZA DEL FLAMENCO (BORRADOR V.1 14.09.21)
- Berliner, P. 1994. *Thinking in Jazz: The Infinite Art of Improvisation*. Chicago: U. of Chicago.
- Carignani, A. & Negri, L. (2013). Do we need education? Required abilities in online labor markets: an empirical research. *Campus virtuales*, 2(1), 90-102.
- Carrapiço, f.; Pozuelos-Estrada, f. J.; Rodríguez-Miranda, f. P. (2022). Profesorado de enseñanza básica: características socioprofesionales, formación TIC y efectos en su práctica (Algarbe-Portugal). *Campus Virtuales*, 11(2), 9-20. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.2.927>.
- Gillespie, L. O. 1991. "Literacy, Orality, and the Parry-Lord "Formula": Improvisation and the Afro-American Jazz Tradition." *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music* 22 (2): 147-164.
- Heredia-Carroza, Jesús, Palma Martos, Luis and Aguado, Luis Fernando. (2019). "Why does copyright ignore performers? The case of flamenco in Spain." *Journal of Arts Management, Law and Society* 49 (5): 347-64. DOI: 10.1080/10632921.2019.1646682.
- Heredia-Carroza, Jesús, Palma Martos, Luis and Aguado, Luis Fernando. (2020). Creación e interpretación en el marco de los derechos de autor: el caso de la música popular. *Kepes*, 17(21), 113-143. DOI: 10.17151/kepes.2020.17.21.5.
- Heredia-Carroza, Jesús, Palma Martos, Luis and Aguado, Luis Fernando. (2021). "How to Measure Intangible Cultural Heritage Value? The Case of Flamenco in Spain." *Empirical Studies of the Arts*, 39 (2): 149-170.

- Heredia-Carroza, Jesús, Palma Martos, Luis and Aguado, Luis Fernando. (2023). Does Copyright understand intangible heritage? The case of flamenco in Spain. *International Journal of Heritage Studies*. DOI: 10.1080/13527258.2023.2208102.
- Istvandity, L. 2021. "Creative heritage: An approach for research and practice integrating heritage and the performing arts." *International Journal of Heritage Studies* 27 (11): 1149-1162. doi: 10.1080/13527258.2021.1958364.
- Manuel, P. 2010. "Composition, Authorship, and Ownership in Flamenco, Past and Present." *Ethnomusicology* 54 (1): 106-135.
- Monjaras-Salvo, J.; Villalba-Condori, K. o.; Ponce-Aranibar, M. P.; Castro-Cuba-Sayco, S. E.; Cardona-Reyes, h. (2022). Percepciones y limitaciones del aula invertida en el contexto de la educación técnica superior: un estudio con estudiantes y docentes de un instituto técnico peruano. *Campus Virtuales*, 11(2), 75- 86. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.2.1047>.
- Muñoz-Fernández, G. A., Heredia-Carroza, J., de Sancha-Navarro, J. M. & García-García, L. (2023) Does the flamenco tourist exist? Motivation and segmentation. *Heliyon*. DOI: 10.1016/j.heliyon.2023.e14134.
- Prouty, K. E. 2006. "Orality, literacy, and mediating musical experience: rethinking oral tradition in the learning of jazz improvisation." *Popular Music and Society* 29 (3): 317-334. doi: 10.1080/03007760600670372.
- Waterton, E. & Smith, L. (2010). "The recognition and misrecognition of community heritage." *International Journal of Heritage Studies*, 16 (1-2): 4-15. doi: 10.1080/13527250903441671.
- Whyton, T. 2020. "Space is the place: European jazz festivals as cultural heritage sites." *International Journal of Heritage Studies* 26 (6): 547-557. doi: 10.1080/13527258.2018.1517375.
- Yanacón-Atía, D.; Costaguta, R.; Menini, M. de los A. (2018). Indicadores colaborativos individuales y grupales para Moodle. *Campus Virtuales*, 7(1), 125-139.

La implantación del flamenco en el currículo educativo andaluz y su impacto en el alumnado

The implementation of flamenco in the Andalusian educational curriculum and its impact on students

Ángeles Carrosa-Zayas

Graduada en Educación Primaria. Mención lengua inglesa. Escuela Universitaria de Osuna. Universidad de Sevilla. Orcid iD: 0009-0000-7612-5801

Carlos Chavarría Ortiz

Doctor en Dirección y organización de empresas. Universidad de Sevilla. Profesor titular Escuela Universitaria de Osuna. Universidad de Sevilla. E-mail: cchavarría@euosuna.org

Carmen López-Ruiz

Carmen López-Ruiz. Departamento de Economía e Historia Económica. Universidad de Sevilla. Orcid iD: 0009-0009-1863-6457

Jesús Heredia-Carroza

Departamento de Economía e Historia Económica, Universidad de Sevilla. ORCID: 0000-0003-2280-2680. E-mail: jheredia1@us.es

Resumen:

Este artículo muestra la apreciación de los futuros docentes sobre la introducción del flamenco en el aula y las habilidades que se fomentan, así como los efectos que implica en la relación entre generaciones y en el sentido de pertenencia a la comunidad. La investigación se centra en cómo la incorporación del flamenco en el ámbito educativo puede enriquecer el currículo y fortalecer los lazos culturales y comunitarios. Se ha empleado una metodología basada en el análisis estadístico descriptivo de los datos obtenidos para valorar la percepción de los futuros docentes. Este enfoque metodológico ha permitido recoger y analizar de manera rigurosa las percepciones y actitudes de los encuestados respecto a esta innovación educativa. Los resultados obtenidos reflejan un elevado optimismo sobre la implantación del flamenco en las aulas destacando las habilidades que se fomentan tales como la expresión emocional, la apreciación cultural y las capacidades artísticas. La inclusión del flamenco en el aula es percibida de manera muy positiva por los futuros docentes

quienes han manifestado que consideran esta implementación una oportunidad para obtener resultados beneficiosos tanto a nivel individual como comunitario.

Este artículo demuestra que el flamenco, manifestación artística arraigada en la cultura andaluza, puede emplearse como una valiosa herramienta transversal para fomentar las habilidades competenciales del alumnado.

Palabras Clave: Flamenco; Habilidades; Brecha intergeneracional; Comunidad; Educación.

Abstract

This article shows the appreciation of future teachers regarding the introduction of flamenco in the classroom and the skills that are fostered, as well as the effects it has on the relationship between generations and on the sense of belonging to the community. The research focuses on how the incorporation of flamenco in the educational field can enrich the curriculum and strengthen cultural and community ties. A methodology based on descriptive statistical analysis of the data obtained has been used to assess the perception of future teachers. This methodological approach has made it possible to rigorously collect and analyse the perceptions and attitudes of respondents regarding this educational innovation. The results obtained reflect a high level of optimism regarding the implementation of flamenco in classrooms, highlighting the skills that are fostered, such as emotional expression, cultural appreciation and artistic abilities. The inclusion of flamenco in the classroom is perceived very positively by future teachers who have stated that they consider this implementation an opportunity to obtain beneficial results both at individual and community level. This article demonstrates that flamenco, an artistic expression rooted in Andalusian culture, can be used as a valuable transversal tool to promote students' competency skills.

Keywords: Flamenco; Skills; Intergenerational gap; Community; Education.

1. INTRODUCCIÓN

La conexión del ser humano con la música comienza antes del nacimiento (Gonzalez, 2006) y nos acompaña durante toda la vida. Diversos estudios han investigado sobre sus beneficios y relaciones con los diferentes ámbitos en la vida del ser humano (Heredia-Carroza et al., 2021). En este artículo se examina la relevancia del género musical del flamenco y las habilidades fomentadas en el alumnado desde la perspectiva de los futuros profesionales de la educación.

Además de examinar la legislación que ha regulado el flamenco a lo largo de varios años y la legislación vigente (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y la Ley 4/2023, de 18 de abril, Andaluza del Flamenco), se ha analizado la opinión de los futuros docentes que serán los transmisores de esta implementación. Para llevar a cabo este análisis, se han realizado 301 encuestas a estudiantes de

grados relacionados con la docencia pertenecientes a la Escuela Universitaria de Osuna-Universidad de Sevilla y el Conservatorio Profesional de Música de Osuna.

Tras una revisión literaria se han creado varios grupos en los que se clasifican las 28 variables examinadas en este artículo. Las variables mencionadas describen las competencias que se fomentan con la introducción del flamenco en las aulas. Los datos obtenidos reflejan una tendencia claramente favorable sobre esta inclusión.

Este artículo ofrece una contribución actual tanto a nivel conceptual como empírica en Andalucía planteando cuestiones relacionadas con el patrimonio cultural inmaterial andaluz, como el flamenco y la educación. Se muestra el consenso entre los futuros docentes acerca de la introducción del flamenco en el currículo educativo y sus efectos beneficiosos en las destrezas de los estudiantes.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

Para proporcionar una comprensión integral de la materia es esencial determinar un análisis basado en la presencia del flamenco en las distintas leyes que se han regulado en España.

2.1. MARCO LEGISLATIVO DEL FLAMENCO

Desde la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) hasta la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, conocida como LOMLOE, se han establecido marcos legislativos que han impactado en la enseñanza y promoción del flamenco en el ámbito educativo.

La LOE aprobada en el año 2006 estableció las bases para la inclusión y el reconocimiento del flamenco en el sistema educativo español. Esta ley destacó la importancia de las expresiones culturales regionales, como el flamenco, en el currículo educativo fomentando su incorporación como una manifestación cultural relevante que debía ser transmitida y valorada en las escuelas.

Posteriormente, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) introdujo cambios significativos en el sistema educativo español. Aunque no se centró específicamente en el flamenco, esta ley influyó en la educación artística y cultural en general. La LOMCE buscaba

mejorar la calidad educativa y los resultados académicos estableciendo nuevos requisitos y estándares para las asignaturas troncales y específicas.

Finalmente, con la aprobación de la Ley Orgánica 3/2020, conocida como LOMLOU, se reafirmó el compromiso con el fomento y la expansión del flamenco como patrimonio cultural inmaterial. Esta ley representó un avance significativo al reconocer el flamenco como un factor clave en la educación para favorecer el respeto a la diversidad cultural y promover la identidad nacional. La LOMLOU incluyó el flamenco como contenido curricular en el ámbito educativo garantizando su presencia en asignaturas relacionadas con la música, artes escénicas o historia cultural, lo cual ha potenciado el reconocimiento y valoración del flamenco en el ámbito educativo español.

2.2. GRUPO DE VARIABLES

Tras realizar la revisión de la regulación educativa y la revisión de la literatura existente, se han seleccionado 28 variables para medir las percepciones de los docentes acerca del potencial efecto que puede tener la inclusión del flamenco en el currículo educativo andaluz. Dichas variables se han agrupado en diferentes grupos como son: la relación con la música y las emociones, los beneficios de la música en el ser humano, el flamenco como patrimonio cultural, el sentido de pertenencia a la comunidad andaluza y las relaciones entre generaciones de diferentes edades.

Música y Emociones

La música está intrínsecamente ligada a las emociones y los efectos que provoca en el cerebro han sido objeto de estudio durante años. Además, la música tiene la capacidad de influir en las emociones existentes y puede utilizarse como instrumento para enseñar y configurar conductas. El ejercicio musical y la exposición temprana a ella pueden desarrollar aptitudes como la concentración, la abstracción, la capacidad auditiva y la expresión, favoreciendo una fusión más completa con nuestro mundo interno, sensorial, afectivo y cognitivo (Casas, 2001; Levitin, 2007; Jauset, 2008; Levitin, 2007; Pastor, Bermell y González, 2018).

Beneficios de la Música

Los beneficios de la música son numerosos y heterogéneos englobando desde incrementos en el bienestar emocional y mental hasta influencias positivas en el desarrollo cognitivo y social. La música, además de ofrecer una satisfacción estética, puede ser también un instrumento poderoso para la terapia y

la evolución personal. De este modo, se enfatiza el potencial transformador que la música posee en nuestras vidas manifestando su alcance único para enriquecer nuestras experiencias de manera profunda y significativa (Despins, 1989; Elliot & Silverman, 2014; León, 2008; Manus, 2016).

Valoración del Patrimonio Cultural

La designación del flamenco como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad por la UNESCO (Heredia-Carroza et al., 2020) enfatiza la relevancia de preservar e impulsar su valor como pieza clave de la identidad cultural española y mundial, así como impulsor económico fundamental y de gran interés turístico. La conservación y promoción del patrimonio cultural son esenciales para fomentar la comprensión y el respeto mutuo entre las culturas enriqueciendo nuestra diversidad cultural global (Cirvini, 2019; Aguado et al., 2024; Cirvini, 2019; Heredia-Carroza et al., 2023).

Comunidad

El flamenco con su tradición y extensa acepción cultural desempeña una labor fundamental en la confección del significado de pertenencia a la comunidad, así como en la generación de efectos sociales positivos (Heredia-Carroza et al., 2021). A través de su música, cante y baile (Muñoz-Fernández et al., 2023), el flamenco crea un espacio de encuentro donde las personas pueden conectarse con su legado cultural compartido y sentirse parte de algo más grandioso que ellas mismas. El flamenco no sólo representa la identidad de una colectividad, sino que también sirve como vínculo entre diferentes grupos y culturas descubriendo zonas de conexión y comprensión mutua, y fomentando la cohesión social y el entendimiento intercultural (Aoyama, 2009; Drösser, 2012; Heredia-Carroza et al., 2019; Romero, 1996; Yubero, 2005)

Se puede afirmar que el ser humano está destinado a vivir en sociedad y la música en general es producto de esta sociedad, lo cual refleja la interacción entre ambos. Aunque actualmente experimentamos más a menudo la música individualmente, desde sus inicios han sido experiencias compartidas que fomentan la cohesión social y el sentido de pertenencia.

Relaciones Intergeneracionales

Son numerosos los estudios que apoyan que el intercambio intergeneracional mejora el compromiso con la escuela, reduce el absentismo escolar, la implicación en actos violentos y el consumo de drogas. Además, se obtienen nuevas destrezas y se aprenden más saberes. El contacto social y el apoyo

personal contribuyen significativamente al bienestar de las personas mayores. También se reconoce que las relaciones de calidad se caracterizan por una mayor armonía, mejor entendimiento mutuo, menos conflictos y un cuidado y apoyo mutuo basado en la confianza (Cobo y Codina, 2008; Gutierrez, 2011; Strotmann, 2012).

2.3. MATERIAL Y MÉTODOS

La metodología llevada a cabo en este estudio se ha basado en la elaboración de un cuestionario en formato digital mediante la herramienta Google “Formulario de Google” (Heredia-Carroza et al., 2021; Heredia-Carroza et al., 2023; Chavarría-Ortiz et al., 2023).

Participantes

La población a encuestas son alumnos de grados especializados en áreas educativas (Grado en Educación Primaria, Grado en Educación Infantil, Doble Grado Educación Primaria e Infantil, Máster Universitario en Profesorado “ESO, Bachiller, FP y Enseñanzas de Idiomas”, Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y Enseñanzas Profesionales de Música) de la Escuela Universitaria de Osuna y el Conservatorio Profesional de Música de Osuna para examinar la valoración de los futuros educadores sobre la implantación del flamenco en el aula y su impacto en diferentes ámbitos.

Instrumentos

Una vez seleccionadas las variables necesarias para diseñar el cuestionario, se confecciona un instrumento de encuesta dirigido a los estudiantes. El objetivo de estas encuestas es desarrollar una escala de medición que permita evaluar de forma cuantitativa la percepción de los futuros docentes acerca del flamenco en las aulas. Para ello, se ha utilizado la escala Likert en la que puede elegirse puntos del uno al siete contando con una opción adicional “no sabe/no contesta” (Hernando y Campo, 2017a; Hernando y Campo, 2017b).

La encuesta está dividida en tres secciones en las que se ha recogido información sobre el perfil sociodemográfico de los participantes, además de la relación que tienen con el flamenco y sus percepciones sobre las habilidades que se fomentan a través de esta manifestación artística.

En la sección inicial de la encuesta se responden a preguntas relacionadas con el perfil de la persona encuestada en relación al flamenco. Se exploran temas tales como conocimiento sobre el flamenco, la asistencia a espectáculos

flamencos, los medios utilizados para escuchar este género musical, quién influyó en el gusto por el flamenco, etc. La última pregunta es una cuestión fundamental en la investigación realizada, ya que responde si el encuestado/a considera beneficioso la implantación del flamenco en el sistema educativo.

En la siguiente sección se realizan preguntas relacionadas con el impacto que tendría el flamenco en el fomento de las habilidades del alumnado. Este apartado tiene como finalidad examinar las opiniones de los futuros docentes sobre la importancia del flamenco como recurso educativo.

En la última sección se plantean preguntas sobre las características socio-demográficas de los participantes encuestados. En esta sección se investiga sobre la edad, género, nivel educativo propio y nivel educativo máximo alcanzado por los tutores/padres/madres de los encuestados.

Análisis Estadístico

Se crearon grupos con las 28 variables que describen las habilidades analizadas. Estos grupos de variables son la relación de la música con las emociones, los beneficios de la música en diferentes ámbitos, el flamenco como patrimonio cultural, el sentido de pertenencia a la comunidad y la relación entre generaciones.

Se obtuvo un total de 301 respuestas analizadas a través del análisis de los estadísticos descriptivos derivados del estudio de los microdatos obtenidos. Dichos microdatos aportan información sobre las características de los participantes incluyendo sus niveles educativos. La información recopilada permite obtener detalles de un grupo diverso de individuos con el objetivo de representar la información seleccionada.

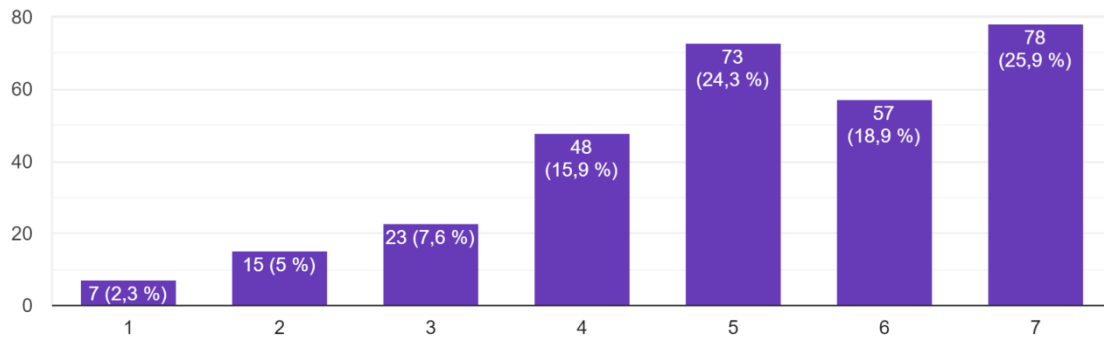
Resultados

Los resultados obtenidos tras realizar el análisis estadístico descriptivo de los datos recogidos en la sección del perfil del encuestado/a reflejan que tienen una edad media de 21,41 años y el 70% de los encuestados son del sexo femenino.

Como se ha mencionado anteriormente, en la sección 1 se muestra la relación del encuestado/a con el flamenco. En la primera pregunta los futuros docentes valoran su nivel de gusto por el flamenco obteniéndose datos variados pero positivos ya que el mayor porcentaje lo ha obtenido el valor 7, considerando 1 "no me gusta en absoluto" y el valor 7 "me encanta por completo". Los valores 5, 6 y 7 son los que han obtenido un mayor porcentaje que refleja una

gradual tendencia de aumento en la aceptación y valoración del flamenco en los jóvenes (figure 1).

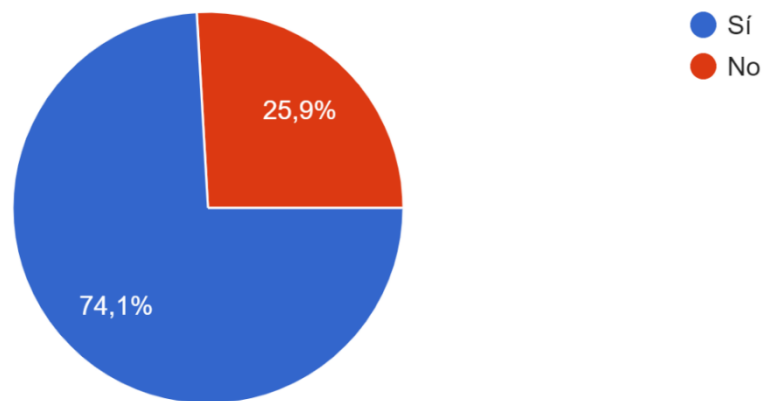
Figura 1.
Nivel de gusto por el flamenco por parte de los encuestados



Fuente: Elaboración Propia

La alta valoración de los encuestados acerca de sus gustos por el flamenco se confirma con el porcentaje mayoritario (74,1%) que manifiesta escuchar flamenco (figure 2).

Figura 2.
Evaluación e la escucha de flamenco entre los encuestados



Fuente: Elaboración propia

Estos resultados muestran que este género sigue siendo relevante y significativo en la actualidad. Es un testimonio vivo del legado y la influencia duradera del flamenco en la música contemporánea, así como de su importancia para influir en individuos de diversas edades. Además, un 88,4% de encuestados

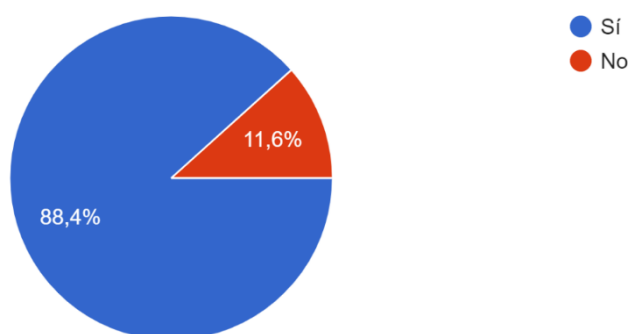
manifestaron haber poseído algún tipo de aprendizaje relacionado con el flamenco reflejando un interés activo por este género en los futuros docentes.

En esta sección se configura una pregunta clave en nuestra investigación. Los futuros docentes son los que transmitirán el flamenco al alumnado, por tanto, es fundamental averiguar su apreciación en relación a la incorporación del flamenco en el currículo educativo. Con los resultados expuestos anteriormente se refleja como la mayor parte de los encuestados tiene presente este género musical.

Se ha obtenido un total de 266 respuestas (88,4%) de acuerdo con esta acción inclusiva. Dato que demuestra un interés y reconocimiento generalizado acerca del valor cultural y artístico del flamenco, así como su potencial beneficio para el currículo educativo. Este hecho podría constituir una oportunidad para impulsar el aprendizaje y divulgación del flamenco en la colectividad especialmente entre las generaciones más jóvenes (figure 3).

Figura 3

Evaluación de los encuestados sobre la posibilidad de incluir el flamenco en el aula



Fuente: Elaboración Propia

También se ha comprobado que generalmente este género ha sido inculcado en el hogar (48,5%) o por iniciativa propia (23,6%), lo cual indica la importancia de la influencia familiar en la creación de preferencias musicales y la disposición intrínseca y autónoma hacia este género musical. Además, las plataformas digitales han impulsado la audición de este género artístico con un porcentaje de 57,1% que utilizan YouTube para su reproducción seguido de un 52,2% que prefieren plataformas de streaming como Spotify o iTunes.

Un porcentaje bajo de encuestados (21,9%) han manifestado que prefieren escuchar flamenco en directo y otros (19,3%) optan por la televisión, radio, vinilos, entre otros. Estos resultados reflejan una ambigüedad en los encuestados

cuya mayoría apoyan y escuchan flamenco. Únicamente un número escaso de futuros docente experimentan y escuchan flamenco en su versión más natural y representativa como es en vivo aportando sus cualidades fundamentales de oralidad, transmisión e improvisación.

En cuanto a la variable examinada sobre las relaciones intergeneracionales, un 95,3% de los encuestados expresan estar a favor de la aproximación entre jóvenes y personas de edad más avanzada a través del flamenco.

En la sección 2 se expone la estimación de los futuros docentes sobre las competencias que se pueden desarrollar con la implantación del flamenco. Como se ha comentado anteriormente, para esta sección se ha usado una escala Likert de 7 puntos en la que 1 es el valor mínimo y 7 el valor máximo. Considerando que 4 es el valor de la media indiferente en el análisis, todas las variables han alcanzado un valor aproximado de 5 lo cual constituye un resultado muy favorecedor en cuanto al fomento de las habilidades en distintos ámbitos que este género musical puede potenciar (table 1).

Tabla 1
Estadísticos Descriptivos

Código de la variable	Variable	Obs.	Media	DESVIACIÓN TÍPICA	Mín.	Máx.
2.1	Valoración del flamenco	301	5.186047	1.82536	1	7
2.2	Interés por el flamenco	301	4.857143	1.850097	1	7
2.3	Interés por aprender disciplinas relacionadas	301	4.990033	1.826627	1	7
2.4	Capacidad auditiva	301	5.222591	1.790797	1	7
2.5	Capacidad rítmica	301	5.192691	1.851867	1	7
2.6	Gestión de emociones	301	4.624585	1.809768	1	7

Código de la variable	Variable	Obs.	Media	DESVIACIÓN TÍPICA	Mín.	Máx.
2.7	Sentir el flamenco	301	4.803987	1.801328	1	7
2.8	Reflexión artística	301	4.704319	1.798781	1	7
2.9	Historia del flamenco	301	4.880399	1.9977957	1	7
2.10	Disciplina	301	4.23588	1.947864	1	7
2.11	Memoria	301	4.684385	1.866384	1	7
2.12	Vocabulario	301	4.651163	1.800344	1	7
2.13	Atención	301	4.44186	1.911572	1	7
2.14	Unión de grupo	301	4.860465	1.833157	1	7
2.15	Habilidades sociales	301	4.847176	1.797192	1	7
2.16	Miedo escénico	301	4.940199	1.837502	1	7
2.17	Seguridad y confianza	301	4.784053	1.819307	1	7
2.18	Asistencia a espectáculos culturales	301	4.946844	1.85216	1	7
2.19	Gustos culturales independientes de los medios	301	5.116279	1.841132	1	7
2.20	Preservación del legado	301	5.285714	1.841583	1	7
2.21	Sentido de pertenencia a la comunidad	301	5.149502	1.815005	1	7
2.22	Identidad cultural	301	5.172757	1.82667	1	7

Código de la variable	Variable	Obs.	Media	DESVIACIÓN TÍPICA	Mín.	Máx.
2.23	Interacción entre generaciones que comparten comunidad	301	5.046512	1.826973	1	7
2.24	Conexión entre generaciones a través del flamenco	301	4.973422	1.852734	1	7
2.25	Disminución de la brecha intergeneracional	301	4.887043	1.883401	1	7
2.26	Socialización intergeneracional	301	4.993355	1.80738	1	7
2.27	Nuevos foros	301	4.827243	1.819356	1	7
2.28	Soledad en mayores	301	4.930233	1.877529	1	7

Fuente: Elaboración Propia

Los resultados reflejan que los futuros docentes tienen un criterio positivo sobre si la incorporación del flamenco en el currículo educativo contribuye al fomento de la valoración del flamenco (media de 5,19), interés por el flamenco (media de 4,86) y por otras disciplinas relacionadas (media de 4,99), sentimiento flamenco (media de 4,80), conocimiento de la historia del flamenco (media de 4,88), la reflexión artística (media de 4,70) y preservación del legado del flamenco con la mayor valoración media de 5,29.

Vinculado con las habilidades educativas fomentadas, los futuros docentes tienen una percepción favorable acerca de si la inclusión del flamenco en el plan de formación académica mejora la capacidad auditiva (media de 5,22) y rítmica (media de 5,19), la disciplina (media de 4,24), la memoria (media de 4,68), el vocabulario (media de 4,65), la atención en clase (media de 4,44), las habilidades sociales con sus compañeros (media de 4,85) y la cohesión de grupo con una media de 4,86.

Los futuros docentes también muestran una valoración favorable acerca de que la implantación del flamenco en la educación promueve la seguridad en sí mismos (media de 4,78), la disminución del miedo escénico (media de 4,94), los gustos culturales independientes de las modas (media de 5,12) y la asistencia a eventos culturales (media de 4,95).

Respecto a la colectividad, los encuestados expresan una alta valoración sobre el fomento del sentido de pertenencia a la comunidad (media de 5,15) y la identidad cultural andaluza (media de 5,17) con el uso del flamenco en las aulas. Con respecto a las generaciones, los futuros educadores muestran una perspectiva optimista sobre la introducción del flamenco en el currículo educativo que favorece la interacción entre generaciones que comparten comunidad (media de 5,05), la conexión entre generaciones a través del flamenco (media de 4,97), la disminución de la brecha intergeneracional (media de 4,89), la socialización entre generaciones (media de 4,99), la creación de nuevos foros del flamenco (media de 4,83) y combatir la soledad de las personas mayores con una media de 4,93. Este análisis manifiesta perspectivas favorables entre los futuros docentes respecto a la inclusión del flamenco en el currículo educativo.

3. DISCUSIÓN

El análisis expuesto previamente manifiesta expectativas optimistas entre los futuros docentes respecto a la introducción del flamenco en el currículo educativo. Este entusiasmo enfatiza el potencial impacto que esta inclusión puede suponer en la evolución individual y cultural de los estudiantes, así como en la cohesión dentro de la comunidad educativa y la colectividad en general. Además, la confianza generalizada acerca de la implantación del flamenco en el aula proyecta una dimensión enriquecedora para la etapa educativa capaz de fortalecer los vínculos culturales y una noción de pertenencia tanto de los jóvenes como de la comunidad en su conjunto.

Desde una perspectiva educativa, los futuros docentes valoran favorablemente la inclusión del flamenco en el programa de estudios académico ya que se ha demostrado que el flamenco podría constituir una herramienta eficaz para desarrollar habilidades musicales en los estudiantes especialmente en lo que respecta a la capacidad auditiva y rítmica, así como otras capacidades tales como la memoria, el vocabulario y las relaciones sociales (Casas, 2011). Esta tendencia por parte de los futuros docentes refleja una disposición motivada y comprometida con la mejora educativa que podría interpretarse como una mayor inclinación a emplear métodos pedagógicos activos en el aula. También es

fundamental considerar la capacitación de los docentes para incorporar el flamenco en la educación, para lo cual es crucial una formación que permita desarrollar competencias y habilidades específicas para la enseñanza de este arte.

En el ámbito personal, aspectos tales como el fomento de la seguridad en sí mismos y la disminución del miedo escénico destacan sugiriendo que el flamenco puede poseer un impacto positivo en la autoestima y la confianza de los estudiantes. La participación en actividades relativas al flamenco podría favorecer al alumnado a vencer el miedo escénico y a desarrollar considerablemente la autoconfianza, ya que el flamenco es un arte expuesto al escenario y a la audiencia. Además, se estima que el flamenco puede promover una apreciación más profunda y duradera de la cultura independiente de las modas e incrementar la asistencia a eventos culturales (Sotelo, 2014). La educación artística además de enriquecer el conocimiento cultural fomenta la empatía y la sensibilidad hacia la diversidad cultural.

En cuanto a la influencia cultural del flamenco, los futuros docentes consideran que su incorporación en el currículo académico contribuye significativamente al incremento de la valoración e interés por el flamenco y otras disciplinas relacionadas. La enseñanza del flamenco puede integrarse con varias disciplinas como la literatura, las ciencias sociales y la historia impulsando un enfoque transversal educativo.

Por otro lado, la conservación del legado de este patrimonio cultural sobresale como un aspecto especialmente valorado por los futuros docentes señalando una fuerte apreciación de la importancia de conservar viva esta tradición cultural, que es esencial para desarrollar una conciencia crítica sobre la trascendencia de la continuidad del patrimonio cultural y valores culturales en las generaciones futuras (Heredia-Carroza et al., 2023).

Estas percepciones reflejan una perspectiva equilibrada y beneficiosa sobre la influencia del flamenco en la identidad regional. El reconocimiento del flamenco como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad por la UNESCO destaca su relevancia como arte y como componente esencial de la cultura andaluza, y mantiene presente las experiencias, valores y representaciones que lo acompañan.

Respecto a la comunidad, estas elevadas apreciaciones reflejan que el flamenco fortalece tanto a la identidad individual como a la colectiva impulsando un mayor sentido de pertenencia y cohesión social (Gallardo y Pérez, 2014). El flamenco es marca de España y un soporte fundamental de riqueza de Andalucía que hace indiscutible el sentido de pertenencia a la comunidad andaluza a través

de esta manifestación cultural. Asimismo, la inclusión del flamenco como contenido curricular puede funcionar como una herramienta de integración social en las aulas fomentando valores de respeto y apreciación por la diversidad cultural.

Por último, los futuros educadores muestran la implantación del flamenco en el currículo educativo como un medio para favorecer la interacción y la relación entre generaciones de diferentes edades contribuyendo a fortalecer estas relaciones y mejorar el bienestar de las personas de avanzada edad (Marco y Pinazo, 2010).

En la actualidad, existe una brecha intergeneracional entre generaciones precedentes y generaciones venideras que se podría atenuar a través de la incorporación del flamenco en el programa educativo. Además, esta inclusión puede crear un impacto muy positivo en el bienestar emocional de las personas mayores ocasionando sensación de propósito, compromiso y conexión con las generaciones más jóvenes.

4. CONCLUSIONES

Este artículo constituye una contribución significativa a la literatura al ofrecer una metodología para examinar el valor del flamenco, género artístico reconocido como Patrimonio Cultural Inmaterial por la UNESCO, dentro del currículo educativo.

La valoración se realizó basándose en las percepciones de futuros docentes sobre las competencias y aptitudes que el uso del flamenco podría fomentar en el currículo educativo. Los encuestados confirman una visión muy optimista sobre la inclusión del flamenco en las aulas y más de un 70% lo escuchan, lo cual constituye una gran oportunidad para transmitir los beneficios de este género al alumnado. Sin embargo, existe también un grupo de encuestados que niega esta cuestión y un mínimo porcentaje que escucha flamenco en vivo, transmisión directa que es fundamental para el flamenco.

Estos resultados sugieren la necesidad de promover y seguir fomentando el reconocimiento, valoración e impulso del interés por el flamenco. Asimismo, se muestra cómo la implantación del flamenco influye beneficiosamente en habilidades tanto a nivel personal como a nivel social en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el logro de la identidad cultural y la socialización entre generaciones de distintas edades.

Los futuros docentes señalan que la inclusión formal del flamenco en las aulas fomenta el conocimiento del flamenco, desarrolla habilidades

emocionales en los estudiantes e incrementa su interés y estima por este género musical. Además, destacan que la enseñanza del flamenco constituye un avance educativo al trabajar la adquisición de habilidades y competencias simultáneamente como una herramienta educativa transversal.

FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En este artículo se ha realizado un análisis de las habilidades que se impulsan y desarrollan mediante el aprendizaje del flamenco desde edades tempranas y se han descubierto líneas de investigación con las cuales se pueden enriquecer y extender cuestiones significativas de la actualidad tales como la brecha intergeneracional y el sentido de pertenencia a la comunidad.

REFERENCIAS

- Aguado, L. F., Heredia-Carroza, J., & Arbona, A. (2024). Territory, intangible heritage and value generation. *Creative Industries Journal*, 1-16.
<https://doi.org/10.1080/17510694.2024.2329823>
- Aoyama, Y. (2009). Artists, tourists, and the state: Cultural tourism and the flamenco industry in Andalusia, Spain. *International Journal of Urban and Regional Research*, 33(1), 80-104.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2427.2009.00846.x>
- Casas, M. V. (2001). ¿Por qué los niños deben aprender música? *Colombia Medica*, 32(4), 196-204.
<https://colombiamedica.univalle.edu.co/index.php/comedica/article/view/210>
- Cirvini, S. A. (2019). El valor del pasado: aportes para la evaluación del patrimonio arquitectónico en Argentina. *Revista de Historia americana y argentina*, 54(2), 13-38.
<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/revihistoriargenyame/article/view/2805>
- Chavarría-Ortiz, C., Heredia-Carroza, J., Montero-Lobato, B., & Palma, L. (2023). La implantación del flamenco en el currículo educativo andaluz: entre la tradición y la innovación tecnológica. *Campus Virtuales*, 13(1), 93-105.
<https://doi.org/10.54988/cv.2024.1.1336>
- Cobo, F., & Codina, R. (2008). Experiencia práctica: relaciones intergeneracionales y personas mayores. *RES: Revista de Educación Social*, (8), 13.
<https://eduso.net/res/revista/8/experiencias-practicas/experiencia-practica-relaciones-intergeneracionales-y-personas-mayores>
- Despins, J. P., Nattiez, J. J., & Renata, S. M. (1996). *La música y el cerebro*. Gedisa, Editorial.

- Drösser, C. (2012). La seducción de la música. *Los secretos de nuestro instinto musical*. Editorial: Ariel.
- Elliott, D. J., & Silverman, M. (2014). Music, personhood and eudaimonia: implications for educative and ethical music education. *TD: The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 10(2), 57-72.
<https://doi.org/10.4102/td.v10i2.99>
- Gallardo, F. J. G., & Pérez, H. A. (2014). La música de Andalucía: un jardín cultural, una comunidad imaginada. In *Andalucía en la música: expresión de comunidad, construcción de identidad* (pp. 11-27).
https://www.researchgate.net/publication/303632601_La_musica_de_Andalucia_un_jardincultural_una_comunidad_imaginada
- González, P. (2006). *La música como alternativa metodológica en el aula*. Universidad Autónoma de Chihuahua, 8.
<https://www.cvh.edu.mx/memcongreso/doctos/Patricia%20Gonzalez-La%20musica%20como%20alternativa.pdf>
- Gutiérrez, M. (2011). *Programas intergeneracionales. Teoría, política y práctica*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Heredia-Carroza, J., Palma-Martos, L., & Aguado, L. F. (2020). Creación e interpretación en el marco de los derechos de autor: el caso de la música popular tradicional. *Kepes*, 17(21), 113-143.
<https://doi.org/10.17151/kepes.2020.17.21.5>
- Heredia-Carroza, J., Palma, L., & Aguado, L. F. (2023). Does copyright understand intangible heritage? The case of flamenco in Spain. *International Journal of Heritage Studies*, 29(6), 598-614.
<https://doi.org/10.1080/13527258.2023.2208102>
- Heredia-Carroza, J., Palma-Martos, L., & Aguado, L. F. (2021). How to measure intangible cultural heritage value? The case of flamenco in Spain. *Empirical Studies of the Arts*, 39(2), 149-170. <https://doi.org/10.1177/0276237420907865>
- Heredia-Carroza, J., Palma, L., & Aguado, L. F. (2019). Song, performance and authorship: the case of flamenco in Spain. *TRAMES: A Journal of the Humanities & Social Sciences*, 23(1). https://kirj.ee/public/trames_pdf/2019/Issue_1/Trames-2019-1-3-14.pdf
- Heredia-Carroza, J., Palma, L., de Sancha-Navarro, J., & Chavarría-Ortiz, C. (2023). Consumption Habits of Recorded Music: Determinants of Flamenco Albums Acquisition. *Sage Open*, 13(3). <https://doi.org/10.1177/21582440231195202>
- Heredia-Carroza, J., Saraiva, H., & Chavarría-Ortiz, C. (2021). How to Measure Flamenco Performer Value? A Cultural Economic Approach. *Scientific Annals of Economics and Business*, 68, 71-77. <https://doi.org/10.47743/saeb-2021-0033>
- Hernando, E., & Campo, S. (2017). An Artist's Perceived Value: Development of a measurement scale. *International Journal of Arts Management*, 19(3), 33-47.

<https://www.researchgate.net/publication/320007117> An artist's perceived value Development of a measurement scale

Hernando, E., & Campo, S. (2017). Does the artist's name influence the perceived value of an art work? *International Journal of Arts Management*, 19(2), 46-58.

<https://www.researchgate.net/publication/321429644> Does the Artist's Name Influence the Perceived Value of an Art Work

Jauset-Berrocal, J. A. (2012). *Música y neurociencia: la musicoterapia. Fundamentos, efectos y aplicaciones terapéuticas*. Música y neurociencia, 0-0.

León-Peláez, M. (2008). Importancia de la música en la escuela. *CSIF Revista Digital*, (15). https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/MARIA_LEON_1.pdf

Levitin, D. J. (2011). *This is your brain on music: understanding a human obsession*. Atlantic Books Ltd.

Ley 4/2023, de 18 de abril, Andaluza del Flamenco, *Boletín Oficial del Estado*, 107 (2023). <https://www.boe.es/eli/es-an/l/2023/04/18/4>

Ley 4/2023, de 18 de abril, Andaluza del Flamenco, *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 75 (2023).

<https://www.juntadeandalucia.es/organismos/turismoculturaydeporte/areas/cultura/flamenco/patrimonio-cultural-inmaterial/paginas/ley-flamenco.html>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), *Boletín Oficial del Estado*, 106 (2006). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), *Boletín Oficial del Estado*, 340 (2020).

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), *Boletín Oficial del Estado*, 295 (2013).

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>

Muñoz-Fernández, G. A., Heredia-Carroza, J., Manuel de Sancha-Navarro, J., & García-García, L. (2023). Does the flamenco tourist exist? Motivation and segmentation. *Helijon*, 9(3), e14134.

<https://doi.org/10.1016/j.helijon.2023.e14134>

Marco-Marco, C., & Pinazo-Hernandis, S. (2010). Relaciones intergeneracionales y su influencia en el envejecimiento activo. *Equipamiento sociosanitario*, 37, 16-21.

Pastor-Arnau, J., Bermell-Corral, M. A., & González-Such, J. (2019). Programa de educación emocional a través de la música en educación primaria. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativos*, (54), 199-222.

<https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/398>

Romero, J. (1996). *La otra historia del Flamenco*. Sevilla: Junta de Andalucía.

Sotelo, V. C. (2014). El valor de la música en nuestras escuelas. *Revista Internacional de Investigación e Innovación en Didáctica de las Humanidades y las Ciencias*, (1), 61-67.

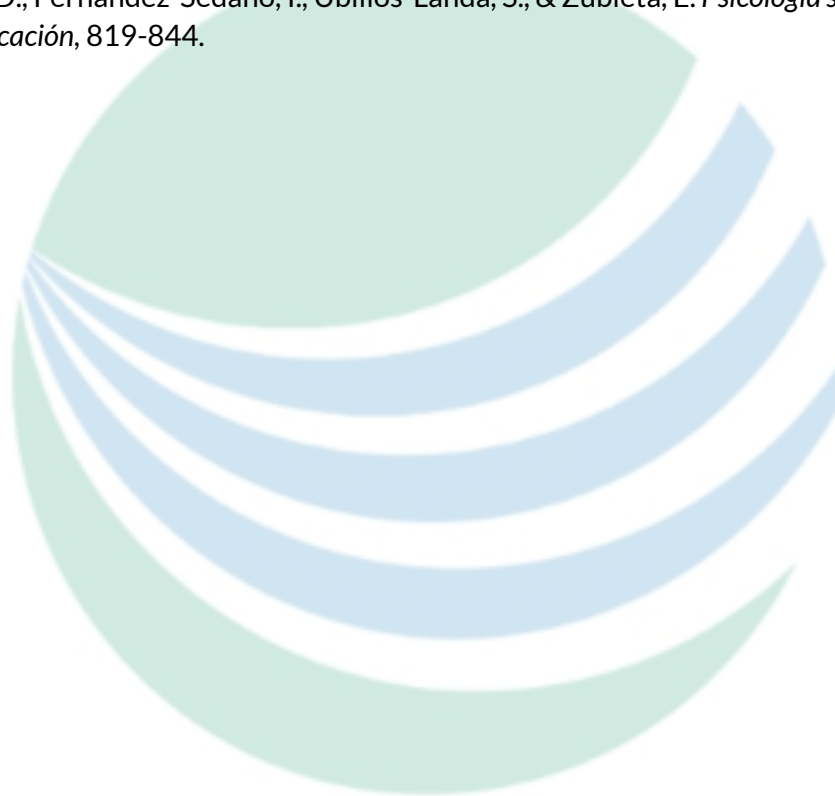
<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-EIValorDeLaMusicaEnNuestrasEscuelas-5833858.pdf>

Strotmann, W. (2012). Come On, Let's Try Together: An Intergenerational Approach in Vocational Preparation for Students in Germany. *Journal of Intergenerational Relationships*, 10(1), 93-98. <https://doi.org/10.1080/15350770.2012.646540>

UNESCO. ¿Qué es el patrimonio inmaterial? <https://ich.unesco.org/es/que-es-el-patrimonio-inmaterial-00003>

UNESCO. El flamenco. <https://ich.unesco.org/es/RL/el-flamenco-00363>

Yubero, S. (2005). Capítulo XXIV: Socialización y aprendizaje social. Coord. por Páez-Rovira, D., Fernández-Sedano, I., Ubillos-Landa, S., & Zubieta, E. *Psicología social, cultura y educación*, 819-844.



La mejora de las conductas agresivas en la infancia a través de la conducta prosocial

The improvement of aggressive behaviors in childhood through prosocial behavior

Paula Ríos-Valencia

Grado en Educación Infantil. Escuela Universitaria de Osuna. Universidad de Sevilla

Resumen:

En este artículo se presenta una propuesta de intervención educativa para prevenir la agresión en la etapa escolar de Educación Infantil. Dicha propuesta está basada en estrategias de conductas prosociales llevadas a cabo en el aula a través de una serie de actividades dirigidas al segundo ciclo de Educación Infantil, 3 años. El objetivo es lograr principalmente prevenir y evitar conductas agresivas favoreciendo un clima cálido, seguro y con afecto hacia los niños y niñas destacando una participación activa manteniendo la mayor motivación posible, fomentando y potenciando el trabajo colectivo entre todos los alumnos, además de inculcarles valores fundamentales como el respeto, tolerancia o empatía, entre otros. En este proyecto se contempla una revisión de las intervenciones metodológicas en el aula. Con estas actividades se pretende hacer ver a los alumnos que las conductas agresivas no son adecuadas. Como tenemos entendido la agresión infantil puede ser un problema tanto en el contexto educativo como fuera del centro escolar. Además, la colaboración de los familiares en esta tarea debe ser íntegra ayudando de esta manera al equipo docente para conseguir prevenir las conductas agresivas por parte de los alumnos. Para finalizar, se llevan a cabo diferentes técnicas de evaluación en el proceso de aprendizaje de manera individual para analizar y valorar tanto el comportamiento de los alumnos como los conceptos nuevos que han sido adquiridos, además de proponer nuevas mejoras.

Palabras Clave: Agresión, conducta prosocial, educación, propuesta de intervención

Abstract:

In this article, a proposal for an educational intervention to prevent aggression in the early childhood education stage is presented. This proposal is based on prosocial behavior strategies carried out in the classroom through a series of activities aimed at the second cycle of Early Childhood Education, 3 years old. The main objective is to prevent and avoid aggressive behaviors by promoting a warm, safe, and affectionate environment towards the children, emphasizing active participation while maintaining the highest possible motivation, fostering and enhancing collective work among all students, as well as instilling

fundamental values such as respect, tolerance, and empathy, among others. This project includes a review of methodological interventions in the classroom. Through these activities, the aim is to show students that aggressive behaviors are not appropriate. As we understand, childhood aggression can be a problem both in the educational context and outside the school setting. Furthermore, the collaboration of family members in this task must be comprehensive, thus helping the teaching team to prevent aggressive behaviors by students. Finally, different evaluation techniques are carried out in the individual learning process to analyze and assess both the behavior of the students and the new concepts that have been acquired, as well as to propose new improvements.

Keywords: Aggression, prosocial behavior, education, intervention proposal

1. INTRODUCCIÓN

La conducta prosocial durante la infancia se ha considerado como un factor de protección del desarrollo social de la personal al inhibir conductas agresivas y antisociales, además de promover comportamientos de adaptación personal y social (Carlo et al., 2014). El creciente interés en el estudio de la agresión y la conducta prosocial especialmente en edades tempranas y su influencia, fundamentalmente en la etapa educativa de educación infantil, se debe a la aparición en estos contextos de dicha conducta agresiva, de ahí que se promuevan actividades encaminadas a frenar y evitar las actitudes de comportamientos agresivos, así como conflictos que se pueden producir, es decir, resolver ciertos problemas de manera diferente contribuyendo siempre de manera adecuada a través de conductas prosociales.

Por conducta prosocial se entiende la conducta que favorece y potencia las actitudes que buscan beneficiar a los demás, ya sea ayudando, cooperando o protegiendo. Por su parte, la agresión infantil se refiere a comportamientos inadecuados que persiguen dañar a la otra persona, pudiendo llevarse a cabo de varias maneras. Podemos encontrar una agresión física, en este caso hacer daño o herir a otra persona de manera física. Por otro lado, la agresión emocional se entiende como el comportamiento agresivo haciendo uso de los insultos, atemorizando o amenazando, o bien, ridiculizando o aislando a otra persona deliberadamente, ocasionando consecuentemente un daño psicológico (Muñoz et al., 2014).

Los niños y niñas que manifiestan conductas prosociales tienden a ser menos propensos a mostrar comportamientos agresivos y saber dar una solución pacífica a los problemas. Los pequeños que muestran habilidades prosociales

adecuadas suelen mostrar un comportamiento agresivo y son más propensos a desarrollar relaciones sociales afectivas (Auné et al., 2014).

Por otra parte, hay que destacar que frecuentemente, las agresiones que se pueden observar en los niños están relacionadas con ciertas dificultades a la hora de relacionarse con los demás compañeros. Este tipo de conductas puede llevar a patrones constantes de comportamientos agresivos, es decir, repetir estas acciones de manera persistente y reflejar problemas de adaptación social durante el desarrollo de la vida del menor (Bustamante, 2017).

En conclusión, fomentar la conducta prosocial y la prevención de la agresión infantil son objetivos fundamentales para el bienestar tanto físico como mental de los niños en el transcurso de la vida. Hay que reforzar el comportamiento prosocial y promover las relaciones positivas ya que son la base para desarrollar correctamente una adecuada conducta prosocial. Además, el evitar cualquier tipo de agresión en edades tempranas es fundamental para el desarrollo de actitudes adecuadas generadoras de conductas prosociales.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. CONDUCTA PROSOCIAL

La conducta prosocial son actitudes positivas y efectivas con el objetivo de ofrecer ayuda y favorecer a las demás personas, sin obtener ningún tipo de recompensa. Por consiguiente, una conducta prosocial se lleva a cabo por condición del mismo individuo o grupo que ofrece la ayuda y alcanzar un beneficio hacia una o más de una persona (Moñivas, 1996).

La conducta prosocial se define por ser una conducta predeterminada con el objetivo de favorecer a otra persona, siendo conductas voluntarias que persiguen el mejorar el bienestar del otro. Abarca mensajes relacionados con ofrecer ayuda, ideas, apoyo y recursos. Algunas acciones prosociales que suelen mostrar los niños en la infancia podrían ser el compartir, proteger, entre otras. El comportamiento prosocial es una actitud intencional, siempre con el objetivo de ayudar, beneficiar o realizar algo positivo por el bien de la otra persona. Este tipo de comportamiento se despliegan en todos los órdenes de la vida cotidiana donde el objetivo sea el promover el bienestar de las otras personas, como por ejemplo, el participar en programas de voluntariado, ofrecer tu ayuda a un compañero en el trabajo o en la escuela.

Así, este tipo de conductas son fundamentales en la vida social ya que pueden crear un mundo más afectivo y empático. Con estas acciones la persona que

ofrece la ayuda también obtiene sus beneficios y no solo el beneficiado es la persona que necesita la ayuda, sino que experimentan a lo largo de su vida mayor felicidad, bienestar y satisfacción emocional. Se puede reconocer que los niños con buena conducta prosocial pueden tener una mejor calidad de vida que los niños que no tienen una conducta prosocial adecuada (Moñivas, 1996).

Es importante mencionar que la conducta prosocial debe desarrollarse desde los primeros años de vida ya que esto marcará el comportamiento de los niños a lo largo de su desarrollo. Estos comportamientos en los más pequeños se observan en formas diferentes, como compartir un objeto con el compañero ya sea por deseo o por necesidad, participar en acciones colectivas que benefician al grupo completo o respetar a los demás compañeros haciendo uso de las reglas, normas y valores inculcados desde edades tempranas. La conducta prosocial es una de las variables que se observa en las relaciones grupales o interpersonales. El comportamiento prosocial contribuye a crear un ambiente más cálido, seguro y solidario, manifestaciones que se pueden identificar durante el proceso de la conducta prosocial.

Como recogen Muñoz et al. (2014), en el despliegue de la conducta prosocial encontramos diferentes escenarios, en primer lugar, a veces, contamos con la existencia de relación previa con la persona objeto de ayuda. En segundo lugar, la conducta prosocial implica a veces, un coste para la persona que ofrece su ayuda. Finalmente, y en último lugar, está la conducta prosocial se manifiesta de manera espontánea, repentina o es una respuesta a una petición sugerida.

2.2. ¿CÓMO SE DESARROLLA LA CONDUCTA PROSOCIAL?

Las conductas prosociales pueden desarrollarse de una manera efectiva obteniendo resultados, al igual que se desarrolla a lo largo de toda la vida, pero se desarrolla e inculca a edades tempranas. Existen algunos factores que influyen y repercuten en el desarrollo de la conducta prosocial (Muñoz et al., 2014).

Los niños y niñas de edades tempranas aprenden actitudes prosociales mediante la observación, el modelo proporcionado por los adultos, por su entorno social más cercano y a través de las normas y valores inculcados. Es importante que los adultos y, en general todo el contexto de desarrollo de un niño muestren comportamientos prosociales adecuados; como el ayudar a los demás, el respeto, la amabilidad, además de la cooperación en todo momento, de este tipo de modelo de comportamiento depende la aparición la conducta prosocial de cada niño.

En el desarrollo de la conducta prosocial cobra también gran importancia la empatía y la expresión de emociones, ya que el desarrollo de la conducta prosocial depende de la capacidad de sentir y mostrar empatía, así como entender los sentimientos de los demás. Por otra parte, las habilidades sociales como la comunicación afectiva, la resolución de conflictos y la colaboración con los compañeros pueden ayudar a potenciar las conductas prosociales. En este tipo de situaciones se puede aprovechar y reforzar estas conductas, como también sacar el máximo potencial de los niños al manifestar y mostrar estas actuaciones. Se considera importante también las experiencias y situaciones que experimenta cada niño, pues las situaciones que enfrenta cada uno de ellos no son iguales. En el desarrollo de la conducta prosocial puede influir y beneficiar el contacto con niños de diferentes culturas ya que en estas situaciones se refleja más ayuda y potencian la conducta prosocial que están manifestando en ese momento.

En las conductas prosociales el refuerzo positivo es un elemento fundamental ya que los niños aprenden a través del refuerzo positivo, por lo que es importante reconocer los comportamientos prosociales que el niño manifieste. Los adultos pueden elogiar al niño cuando muestre este tipo de conductas ya que es una manera de incentivar y motivarlo para que este continúe ejerciendo este tipo de conductas y se convierta en un hábito en su vida general. Los niños necesitan oportunidades para hacer uso de la práctica de las conductas prosociales, aunque estas conductas se manifiesten durante todo el tiempo, pero hay que hacerles ver en el momento preciso donde realiza correctamente y motivarlo. En ocasiones los adultos pueden proporcionar y provocar situaciones para que los niños tengan la posibilidad de ayudar a otros, compartir sus objetos y cooperar en las actividades que se planteen (Muñoz et al., 2014).

Por otro lado, entre los factores que se necesitan en edades tempranas para que los niños lleven a cabo un proceso de aprendizaje más adecuado, y así ellos mismos poder manifestar bienestar en los demás es el reducir o eliminar los factores que obstaculizan dicho proceso de aprendizaje: esto es, desarrollar el deber, avivar el afecto de culpabilidad y la intranquilidad de la imagen de sí mismo. Por otra parte, hay que destacar la importancia de enseñar la prosocialidad y el altruismo: inculcar la inclusividad, el desarrollo moral, establecer nuevos modos de altruismo, transformar la conducta altruista a motivación altruista, descubrir los dispositivos que regularizan el altruismo, además de realizarlo mientras estas aprendiendo. Otro de los factores en dicho proceso con un alto grado de relevancia es favorecer la acción de la norma de reciprocidad (Francia, 2021).

2.3. BENEFICIOS DE LA CONDUCTA PROSOCIAL

Todas las personas necesitamos de las demás personas en cualquier tipo de circunstancias en nuestra vida diaria. Por lo tanto, es fundamental potenciar una muestra de preocupación hacia la otra persona. La conducta prosocial está conectada con ayudar y ofrecer toda esa ayuda hacia los demás y manifestar empatía hacia otras personas, esquivando cualquier tipo de egoísmo (Hernández, 2023).

En primer lugar, cabe destacar el aprendizaje por modelaje, en este factor los niños necesitan un patrón ejemplar para poder saber qué es lo que deben hacer en ciertos momentos de su vida. Dicho patrón, sería un adulto cercano a ellos que puedan servirle de modelo a seguir. Los niños desde pequeños aprenden mediante la imitación, es decir, están aprendiendo de manera inconsciente mientras imitan a la persona que hace de modelo principal, que sería una persona adulta. Es fundamental que ente el adulto y el niño exista un grado elevado de afecto y cercanía ya que la complicidad puede hacer el camino del niño más fácil durante su proceso de aprendizaje respecto a las conductas nuevas que el niño va a experimentar y manifestar.

En segundo lugar, entre los niños se ponen en marcha los juegos de roles, especialmente, entre sus iguales y el entorno que les rodea. La conducta prosocial se puede fomentar y beneficiar a través de los juegos de roles, es decir, los niños de forma deliberada deciden si colaborar o no hacerlo, además de improvisar ciertas conductas. En este tipo de juegos, existe un premio final que el niño adquiere. La recompensa debe ser siempre positiva y afectuosa para este ya que es una manera de generarle y transmitirle motivación para que mantenga una participación activa en este tipo de juegos. La mejora de las relaciones interpersonales con sus iguales fomenta la conducta prosocial ya que tienen relaciones más saludables y positivas. Las conductas prosociales están asociadas y conectadas con habilidades sociales más complejas como pueden ser la resolución de problemas o la cooperación con los demás (Hernández, 2023). Estas conductas pueden potenciar un ambiente escolar ameno y agradable, con más confianza. Los niños que muestran actitudes prosociales están más dispuestos a ayudar a los demás mejora la calidad del ambiente escolar y ayuda a crear un apoyo que los compañeros más tarde pueden imitar (Hernández, 2023).

En tercer lugar, he de dar la importancia necesaria que aporta la retroalimentación positiva. Es importante y primordial realizar una retroalimentación de cada uno de ellos sobre el proceso de aprendizaje, haciendo mayor hincapié

en lo que realizó de manera positiva y en los aspectos que debe perfeccionar aún.

Por último, y no menos importante, ya que este aspecto es fundamental para beneficiar a los más pequeños, es recrear la situación para enriquecer sus capacidades durante el proceso de aprendizaje en el cual se encuentran. Se recrea una situación que pueda ocurrir en la vida cotidiana donde los niños puedan percibir una situación conflictiva y poner en práctica la conducta prosocial a través de mostrar empatía hacia el compañero, ofrecer ayuda en cualquier momento, realizar actividades grupales sin mostrar actitud negativa, además de intercambiar diferentes objetos. Cobra mayor importancia el papel fundamental tanto de los padres como del colegio ya que hay que potenciar a los niños porque a lo largo de su vida deberá hacer frente a nuevos desafíos sociales, cada vez de forma más libre y autónoma, por ello, es importante fomentar la conducta prosocial desde edades tempranas (Hernández, 2023).

Por lo tanto, en la etapa de educación infantil existen muchos beneficios tras obtener una conducta prosocial adecuada contando con la potenciación de las relaciones interpersonales, el surgimiento de un ambiente escolar con un clima cálido y seguro, la fomentación de la moralidad, el aprendizaje por modelaje, incluyendo también la retroalimentación asertiva (Hernández, 2023).

2.4. CONDUCTA PROSOCIAL Y SOCIALIZACIÓN

La conducta prosocial se refiere a los comportamientos y actitudes que buscan todo el tiempo beneficiar a una o varias personas, como puede ser cooperar, compartir y ayudar. Por su parte, la socialización, es el proceso mediante el cual los niños y niñas aprenden, adoptan y reciben las normas, reglas, valores y las habilidades necesarias para funcionar en la vida social. La conducta prosocial y la socialización están estrechamente unidas y tienen bastante relación entre sí en a la etapa infantil. Durante los primeros años de vida, los niños mediante la observación comienzan a comprender y asimilar las normas sociales a través de los valores inculcados por los adultos más cercanos a su entorno, así como también se desarrollan en ellos las expectativas de su comportamiento y del comportamiento de los otros, de ahí que se produzcan conductas de imitación a los adultos. Además, los pequeños que son alentados por otras personas y a la misma vez recompensados por comportarse de manera prosocial y adecuada tienden a desarrollar una conciencia mayor, al igual que una mayor empatía hacia los demás, tanto con sus iguales como con los adultos (Auné et al., 2014).

La socialización en ocasiones puede influir en la manera que los niños aprenden a tener un comportamiento prosocial. Los padres que potencian el compartir con los demás y la cooperación en sus hijos les ayudan a desarrollar habilidades prosociales tempranas, pues les conduce a desarrollar tener una conducta prosocial caritativa y enriquecedora. Este motivo hace el considerar a los programas de socialización creados en centros escolares como una mejora en el proceso de socialización infantil, pues enseñan a los niños y niñas a resolver los conflictos y encontrar una solución equitativa para las dos partes, contando siempre con que sea de manera sosegada, así como también trabajar y laborar de manera conjunta para alcanzar los objetivos que se han marcado desde un principio (Auné et al., 2014).

La socialización protagoniza un papel primordial referente al desarrollo de la conducta prosocial en niños del ciclo infantil. Los niños que son socializados de manera adecuada, recibiendo afecto y apoyo emocional, instrumental, material y cognitivo, desarrollan habilidades y comportamientos prosociales que les permiten formar relaciones positivas con los demás. Además de contribuir al bienestar propio y al bienestar de los otros. Si hablamos de apoyo emocional nos referimos a prestar la atención necesaria y suficiente de la otra persona mostrando empatía, es decir, tener la aptitud de cuidar. El apoyo emocional es la manifestación de afecto y cariño que se refleja en el contacto con una o varias personas, especialmente con personas cercanas del entorno de los pequeños. Pues se trata también de expresar y mostrar afectividad. Ofrecer una ayuda emocional tiene varios factores; en primer lugar, transmitirle en todo momento una ayuda precisa y concreta, además de transferirles consejos adecuados como también prestarles la total atención y escucharlos como se ha nombrado anteriormente (Auné et al., 2014).

Por otro lado, por apoyo instrumental, nos referimos cuando ofrecemos ayuda directamente a las personas, esta manera de ayudar se manifiesta a través de conductas prosociales que son adecuadas y con ello podemos beneficiar a la persona que recibe dicha ayuda. Una manera de apoyo instrumental puede ser simplemente el acompañamiento.

En cuanto al apoyo material, está dirigido a resolver conflictos precisos de manera material, ofreciendo siempre una recompensa al niño, bien sea de manera regular o no. El apoyo material en la actualidad se emplea en muchas ocasiones en la etapa de educación infantil (Auné et al., 2014).

Por último, respecto al apoyo cognitivo, se fomenta a través de actividades y tareas que están dirigidas para estimular el desarrollo cognitivo mediante

ejercicios de razonamiento, memoria, concentración y percepción entre muchas otras. El apoyo cognitivo es fundamental para potenciar un correcto desarrollo cognitivo en edades tempranas para que en un futuro puedan desarrollar las habilidades con facilidad y de manera positiva y asertiva (Auné et al., 2014).

2.5. LA AGRESIÓN INFANTIL

La agresión infantil produce numerosas alteraciones tanto en el ámbito familiar como social o personal. Los niños deben gestionar la agresividad infantil con ayuda de los padres y su objetivo principal es aprender a controlar las emociones que no son positivas y que puedan provocarles cierto enfado. Dicha agresión infantil es una conducta que representa la expresión de emociones negativas y provoca daños hacia algo o alguien. Para definir correctamente la agresión infantil, es necesario enumerar los tipos de agresión que existen. Traemos aquí la tipología de Muñoz et al., (2014), que distingue los siguiente tipos:

La *agresividad reactiva* es una actitud ante una situación que provoca frustración, actuando de manera negativa. La *agresividad proactiva* es similar a la agresión instrumental, dicha agresión proviene siempre de una conducta intencionada que se utiliza para lograr y alcanzar algo, por lo tanto, este tipo de actitudes son intencionadas y voluntarias, además de pensadas anteriormente y por lo tanto tienen menor control emocional. Por otro lado, la *agresividad instrumental* es aquella que procura alcanzar algo, satisfacer un bien propio o grupal. Su finalidad es totalmente material, conservar la imagen de sí mismo y la postura o rol dentro del grupo será el principal objetivo para los niños y niñas. La *agresividad hostil* tiene como fin fundamental causar daño, dañar a otras personas. Estas actitudes se acercan más a una postura de maltrato, por lo tanto es una agresión muy negativa. Con los términos *agresividad directa/abierta* y *encubierta/indirecta* se hace referencia a la visibilidad del agresor, de esta forma, la agresión directa se realiza abiertamente sobre la víctima, aunque el agresor pueda obtener un resultado negativo y tener consecuencias contrarias a las esperadas. En la agresión indirecta, las acciones hacia la víctima son menos claras que en la agresión directa ya que lo hace de una manera más sutil y en ocasiones se agrede a personas sin que llegue a darse una comunicación entre la víctima y el principal agresor. La *agresión física* es aquella conducta que es dañar cuerpo de la persona ya sea a través de golpes, lanzamientos de objetos, empujar, patear, etc.. La *agresión verbal* es la conducta donde se verbalizan burlas, insultos, amenazas, etc.... se caracteriza por pretender hacer daño a otra persona a través de un mensaje hiriente. También se encuentra la *agresividad gestual*, en dicha agresión, se

encuentra una manera más sutil de agresión, aunque persigue la misma finalidad de ofensa que la agresión verbal.

Por otro lado, la *agresividad social y relacional* es un tipo de conducta donde buscan apartar al individuo (víctima) de las relaciones sociales, menospreciar la imagen del compañero, su postura en el grupo o su reputación respecto a las demás personas. Algunas conductas características de este tipo de agresión son la divulgación de rumores, comentarios y mensajes despreciativos y dañinos, la manipulación a una parte del grupo para poner en contra de la víctima y aumentar la conducta de agresión, etc.... Este tipo de agresiones son más visibles y de una manera directa.

Según Bronfenbrenner (1979), una postura ecológica, propone la existencia de cuatro niveles de sistemas ambientales diferenciados que son la base del desarrollo humano: “el microsistema, el mesosistema, macrosistema y exosistema, todos ellos interactúan entre sí, pero afectan al sujeto con una menor o mayor proximidad”. Basándose en la metáfora de la familia como “ecosistema”, dicho autor, analiza las interrelaciones que se producen entre los miembros de la familia y su entorno social y cultural. Así los sistemas educativos de los padres, van a estar relacionados con el apoyo que los padres reciben tanto de la familia como de los amigos, o de cualquier tipo de institución social. La pertenencia a una determinada clase social está asimismo unida al nivel educativo que, a su vez, está relacionado con el estatus de trabajo parental y con las normas y valores desarrollados por las distintas clases sociales. En los últimos años, se achaca a la televisión el aumento de la agresividad y violencia del niño; sin embargo, también cabría pensar que lo que realmente hace este medio, es impedir la comunicación, los juegos y las discusiones o riñas entre padres-hijos, a través de las cuales se produce gran parte de la educación del niño.

2.5.1. ¿Cómo se desarrolla la agresión infantil?

Las conductas de agresividad comienzan desde edades muy tempranas. La agresividad puede estar relacionada con la impulsividad en los inicios de esta. La agresividad puede ir aumentando la intensidad y generando cada vez mayores problemas en el entorno cercano del menor. En otros aspectos, la agresividad desde edades muy tempranas puede surgir de los progenitores que presentan conductas agresivas (Muñoz et al., 2014).

El desarrollo en la agresión infantil es un proceso muy complejo que involucra una serie de factores diferentes. En principio el niño a temprana edad puede manifestar frustración o mostrar algún gesto negativo porque la

situación le ha podido producir algún malestar. Estos comportamientos que el niño refleja son generalmente una forma de comunicarse a edades tempranas, ya que estamos hablando de los primeros años de vida del niño. Este tipo de emociones pueden hacerles sentirse molestos o enfadados con la situación porque no ha sido de su agrado. Cuando los pequeños se muestran enfadados responden de forma agresiva exteriorizando su ira, conforme va pasando el tiempo y el bebé crece, muestra la agresividad y pasa a una emoción más intensa como son las rabietas o las exigencias, pues dichas rabietas le producen rabias con las personas más cercanas de su entorno familiar cuando las situaciones no son de su agrado o no consiguen lo que ellos quieren, y muestran su descontento de esta forma. Los pequeños cada vez exigen más pero no es bueno ceder a todos los deseos que el niño tenga, debemos poner a los niños límites y normas, necesarios para su correcta socialización.

Desde los primeros años de vida, se pueden mostrar agresiones verbales o agresiones físicas. Estas agresiones pueden surgir del comportamiento inadecuado de los progenitores, rara vez pueden surgir por simples rabietas del niño y pasar al extremo de agresión física o verbal. En ocasiones se puede observar alguna agresión por luchar por juguetes o simplemente para marcar territorio, al igual que manifestar un comportamiento de defensa de su propia independencia. Estas actitudes de parte del niño son una forma de establecer límites en las relaciones sociales con su entorno (Muñoz et al., 2014).

Es fundamental tener en cuenta que el desarrollo de la agresión infantil no es necesariamente un proceso lineal ya que muchos niños lo muestran de diferentes formas y en distintos ritmos en las diversas etapas de su desarrollo. También tiene mayor importancia el papel de los padres y trabajar dicho problema para poder entender la causa de la agresión, saber de dónde viene y a que es debido para desarrollar un plan de tratamiento adecuado y acertado con lo que tienen que resolver y afrontar.

2.5.2. Etapas de la agresión infantil

Según Dodge et al (2006) citado en Muñoz et al. (2014), comenta que generalmente la evolución de la conducta agresiva en la etapa de Educación Infantil disminuye con el paso del tiempo y se refleja con menos frecuencia, además de variar el modelo de agresividad por parte del niño. Así se entiende que la agresión es la manera de mostrar y expresar emociones desfavorables, es una conducta funcional que prepara a nuestro cuerpo tanto física como fisiológicamente para iniciar actitudes de autoprotección que pueden considerarse

agresión. A continuación, nombramos las diferentes etapas que se encuentran en la conducta agresiva como desarrollan Muñoz et al. (2014) en su descripción de la aparición del enfado y la agresión física en la infancia temprana.

El enfado es una actitud que nos acompaña desde nuestros primeros meses de vida, pero dicha emoción, va cambiando y modificándose a lo largo del tiempo ya que comenzamos por una manifestación de molestia a la manifestación de conflicto y agresión, tanto con uno mismo o con las demás personas.

El segundo año de vida es un periodo importante respecto a la conducta de agresión ya que los bebés tienen más autonomía que los años anteriores, gracias al progresivo desarrollo físico y cognitivo, y comienzan a explorar el entorno de forma autónoma.

A los dos años aparecen las rabietas, se suelen observar en situaciones de frustración, malestar o para llamar la atención. La agresividad a esta edad suele darse con las personas adultas que cuidan a los menores, ya que estos quieren ser autónomos.

Durante los años preescolares (entre los 2 y 4 años), los pequeños van aprendiendo a tolerar la frustración. En esta edad aumenta la agresión verbal ya que el vocabulario ha cobrado una gran importancia progresivo desarrollo durante estos años. El vocabulario que adquieren a estas edades es bastante extenso ya que utilizan términos como insultos, expresiones despectivas o burlas.

Entre los 3 y los 5 años los motivos agresivos fundamentales que destacan en esta etapa son los conflictos con los iguales o la disputa respecto a la propiedad de algo. Las actitudes cada vez son más severas y rectas. Con los iguales ocurren situaciones similares ya que los hermanos suelen ser los acompañantes en estos conflictos domésticos más usuales.

La agresión durante los años escolares (entre los 6 y 12 años) disminuye gracias a la autorregulación emocional, la capacidad de soportar la espera de gratificaciones y el reconocimiento de acontecimientos accidentales. Pero no solo disminuye la agresión del protagonista, sino que también disminuye las actitudes agresivas entre sus iguales.

2.5.3. Causas de la agresión infantil

Existen dos posibles causas de la agresión infantil que se han detectado en niños: el entorno familiar o social y factores hereditarios o biológicos. El ambiente familiar es el entorno primordial que destaca en la exploración de dichas actitudes de los niños, es decir, tomando una enseñanza directa de la conducta

agresiva mediante la exploración de ciertas actitudes conflictivas que provienen de sus familiares. El factor principal para el desarrollo de la agresividad en el entorno familiar es que el niño este presente en situaciones conflictivas y violentas entre los padres observando en todo momento la disputa. O también, que los padres hagan uso del castigo hacia los menores mostrando una agresividad tanto verbal como física (Muñoz, 2006).

Primordialmente el niño actúa de la misma manera que lo hacen en casa, si bien es cierto, el menor pasa tiempo también en el colegio, pero todo lo inculcado y aprendido procede desde su entorno familiar, tanto aspectos positivos como negativos. Esos aspectos negativos se reflejan en la conducta del menor al estar observando conductas agresivas en el ambiente familiar. En el colegio los niños pueden modificar algunas de estas actitudes y conductas que no son acertadas, pero el inicio de estas conductas proviene del entorno cercano del niño y deben corregir también ciertas conductas agresivas donde el niño está presente (Muñoz, 2006).

2.6. LA CONDUCTA PROSOCIAL COMO FACTOR DE PREVENCIÓN EN LA AGRESIÓN INFANTIL

La conducta prosocial tiene un gran impacto positivo respecto a la reducción de la agresividad infantil. Los niños que exponen comportamientos y actitudes prosociales normalmente tienden a no mostrar conductas agresivas y ser más persistentes y propensos a dar una solución a los conflictos, siempre de manera colaborativa y correcta. La intención es ayudar a los demás, compartir, cooperar, ser compasivo, respetar a los compañeros ya que el propósito es beneficiarse a sí mismo y beneficiar al compañero usando todas las herramientas que el niño tiene a su alcance y evitando llegar a una situación de conflicto, de forma que se pueda de otra manera diferente y más efectiva, evitando los factores que han provocado la agresión.

Por otra parte, los pequeños que carecen de habilidades tanto emocionales como sociales, son más propensos a manifestar actitudes donde se refleje la agresión. Mostrarán mayores niveles de agresividad los niños que no han percibido la afectividad necesaria para potenciar sus capacidades y comportamientos sociales adecuados durante el proceso de aprendizaje en ciclo de educación infantil (Redondo et al., 2013).

Generalmente, la conducta prosocial puede actuar de manera positiva como un factor de protección contra la agresión infantil ya que los comportamientos prosociales son la base de tener una buena conducta, por ello es un

factor de gran importancia para evitar la agresión infantil en las situaciones que se pueda dar. Los niños y niñas que desarrollan habilidades sociales y emocionales a través de la conducta prosocial tienen más herramientas al igual que mayor potencialidad para saber manejar y controlar las emociones, así como también saber manejar las situaciones conflictivas sin acudir a la violencia, resolviendo los problemas de manera pacífica. La enseñanza de actitudes prosociales en la educación infantil y en el hogar, ayuda y beneficia a prevenir y evitar la agresión infantil ya que en este caso son actitudes que no se reflejan porque se fomenta la enseñanza de los comportamientos prosociales, dándoles la importancia necesaria que estas conductas tienen. Pueden promover y fomentar valores como el respeto o marcar unas reglas y normas, como también potenciar un ambiente de confianza y seguro aportándole afectividad y positivismo, esto puede dar buen resultado y corregir antes el problema que pueda surgir, y disminuir la incidencia hasta llegar a la agresión (Redondo et al., 2013).

Es importante destacar que la conducta prosocial no garantiza que el niño nunca manifestará comportamientos conflictivos relacionados con la agresión, incluso si han desarrollado habilidades sociales y emocionales mediante las conductas prosociales, si bien es cierto, los niños con estas herramientas inculcadas disminuyen y reducen los comportamientos agresivos y es menos probable que puedan incentivar este tipo de conductas. Es importante abordar el papel de la agresión infantil de manera efectiva y útil para prevenir algunas consecuencias negativas que podemos encontrarnos a largo plazo durante el transcurso del proceso de aprendizaje del menor, como en algunas situaciones que se pueden observar salpicaduras en resultados académicos, por ello es importante inculcar a los niños tener una buena conducta prosocial desde sus primeros años de vida y potenciar todos los factores positivos que estos tengan para una mejor calidad de vida tanto mental como físicamente (Redondo et al., 2013).

La conducta prosocial si puede actuar como un factor protector de la agresión infantil y puede ayudar a cooperar y reducir la frecuencia de los comportamientos agresivos en niños de edades tempranas, se puede evitar de maneras diferentes. Las conductas agresivas en niños pueden ser evitadas motivándoles y elogiándoles tras realizar una buena conducta anteriormente, al igual que también se les puede motivar al ayudar a otros compañeros ofreciéndoles todo su saber (Redondo et al., 2013).

3. OBJETIVOS

El presente trabajo tiene como objetivo general elaborar una propuesta de intervención educativa de forma que se conciencie a los alumnos a cerca de lo inadecuado de la agresión como respuesta conductual entre los compañeros en el aula.

Este objetivo general se concreta en otros objetivos específicos como son: disminuir la agresión infantil a través de las conductas prosociales; Integrar a los alumnos completamente ofreciéndoles plena libertad en el aula; encontrar una soluciones satisfactorias a dificultades tanto imaginarias como reales y conseguir que el alumnado aprenda numerosos valores que son primordiales en la vida social para su crecimiento y desarrollo, como la tolerancia, la empatía, el respeto, la bondad, entre otros.

4. METODOLOGÍA

Se describe a continuación la propuesta de intervención para fomentar la conducta prosocial y prevenir la agresión infantil en el aula. Primeramente, describiremos el contexto donde se ha de llevó a cabo la intervención y a continuación se detallará pormenorizadamente la propuesta elaborada para conseguir los objetivos marcados.

4.1. CONTEXTUALIZACIÓN Y ANÁLISIS DE AULA

Las actividades programadas se llevan a cabo en una de las aulas de un colegio público de una localidad de la provincia de Sevilla. Dicho centro es de carácter público y este incluye dos etapas educativas en su sistema de aprendizaje: educación Infantil: segundo ciclo (3 - 6 años) y educación Primaria: primer ciclo (1º - 2º), segundo ciclo (3º - 6º).

Las actividades a realizar que son planteadas están destinadas a un aula del primer curso del segundo ciclo de educación Infantil, es decir, dirigidas a niños de 3 años de edad. Se trata de un grupo de 14 alumnos en la que frecuentemente contamos con la totalidad de ellos. Presentas características individuales diferentes y algunos de ellos han comenzado a presentar conductas agresivas hacia los compañeros. Además, en este grupo algunos de los alumnos son inmigrantes, por lo que proceden de otros países con una cultura, tradición y religión diferentes.

El aula dispone de diferentes materiales que son imprescindibles y útiles para llevar a cabo las actividades que han sido programadas en dicha propuesta de intervención educativa, además de contar con todos los recursos precisos

para trabajar con los alumnos y adaptarlos, siempre que sea necesario, para ofrecerles una facilitación a la hora de la realización de las actividades del aula.

Es importante resaltar la importancia de la buena conexión y predisposición entre los miembros del equipo docente, lo que permite desarrollar el trabajo de forma cómoda y flexible en el grupo clase, además de facilitar el acercamiento y conocimiento del alumnado. Esto proporciona a los alumnos una mayor seguridad, así como procura a los docentes un ambiente de trabajo cómodo que redundará en la obtención de resultados eficaces en las distintas intervenciones que se ejecuten.

4.2. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Se plantean algunas actividades debido a la gran importancia que cobran en el desarrollo del alumnado para evitar la agresión en edades tempranas.

En primer lugar, se han planteado una serie de objetivos a lograr al final de las múltiples actividades programadas durante la propuesta de intervención. A continuación, se puede observar distintos contenidos que han sido empleados y reforzados en el proceso de aprendizaje de cada uno de los alumnos. Después, se ha comentado la metodología que se va a llevar a cabo en dicha intervención y posteriormente se ha explicado las distintas actividades que se han llevado a cabo en el interior del aula (4 actividades en total), contando con los recursos materiales y espaciales necesarios, además de tener dichas actividades una programación de temporalización con distintos horarios y diferentes sesiones. Finalmente, se ha evaluado y valorado de manera individual a todos los alumnos mediante la observación sistemática y directa donde la información de cada uno de ellos ha sido anotada en un diario de campo, otra de las técnicas de evaluación que hemos usado es la rúbrica, dicha forma de evaluar también es de manera individual, y, para el equipo docente se ha realizado una rúbrica de autoevaluación.

Cabe destacar la importancia de la realización de la secuencia de actividades en el aula de niños/as de 3 años ya que se ha puesto en práctica con ellos.

4.2.1. Objetivos

Hay que destacar la importancia que tienen los objetivos específicos que hemos propuesto en las actividades elaboradas para dicho programa de intervención, así como para fomentar la conducta prosocial y prevenir la agresión infantil:

- Disminuir la agresión infantil a través de las conductas prosociales.
- Integrar a los alumnos completamente ofreciéndoles plena libertad.
- Encontrar una solución a dificultades tanto imaginarias como reales.
- Conseguir que el alumnado aprenda numerosos valores que son primordiales en la vida social para su crecimiento y desarrollo, así como la tolerancia, la empatía, el respeto, la bondad, entre otros.

4.2.2. Contenidos

Respecto a los contenidos relacionados con la temática que hemos llevado a cabo en nuestra propuesta educativa de intervención se van a tratar los siguientes:

- Conducta prosocial.
- Agresión Infantil
- Valores como la empatía, tolerancia, entre otros.
- Refuerzo positivo mediante actividades.
- Estrategias de resolución de conflictos y mediación.

4.2.3. Metodología

La metodología usada para la realización de nuestra propuesta es dinámica y flexible también, además se potencia el trabajo cooperativo: todos los alumnos buscan alcanzar un mismo propósito aportando cada uno de ellos ideas diferentes y trabajando en equipo. Dicha intervención ha sido llevada a cabo en el aula de 3 años de educación infantil mediante las actividades de nuestra propuesta de intervención educativa. A través de las actividades realizadas en el periodo de prácticas curriculares y hemos implementado una mejora en diferentes aspectos mediante diferentes estrategias metodológicas.

Según Vygotsky, el aprendizaje colaborativo se presta como la metodología más adecuada para que los alumnos se apoyen unos a otros. Se parte de la idea que las personas que aprendemos con ayuda externa de los otros significativos para nosotros (educadores, familiares, compañeros). Así, las personas construyen su aprendizaje en las relaciones con los demás, por lo que plantea la existencia de ciertos aprendizajes que solo somos capaces de interiorizarlos con la ayuda de otras personas, siendo este proceso de aprendizaje importante para tener un buen desarrollo psicosocial (Cabrera, 2020).

Como estrategia metodológica hemos empleado también los cuentos infantiles que se observa en la actividad 2 llamada “¡Ordena el cuento!”, ya que

aportan en los niños y niñas fomentar la creatividad y estimular la imaginación, además de buscar una solución a los posibles problemas. Es importante destacar un vínculo emocional con los más pequeños y crear un ambiente de confianza y seguridad, además de ampliar el vocabulario de los niños. Los cuentos infantiles inculcan valores que ayudan a los niños a entender ciertas actitudes y comportamientos a través de los personajes y hechos que suceden en estos. Dichos cuentos infantiles promueven en los más pequeños curiosidad, interés y los guía a un mundo de fantasía, el cual les llama mucho la atención (Ocaña, 2009).

Contamos también con las estrategias metodológicas a través de las explicaciones que hemos planteado en clase sobre el contenido de la conducta prosocial para disminuir y reconducir la agresión infantil mediante las actividades que han sido planteadas en diferentes sesiones. Dichas explicaciones se han dado justo antes de comenzar las actividades de manera tranquila y con calma, motivándolos en todo momento. A continuación, en el apartado secuencias de actividades programadas se pueden observar todas las actividades llevadas a cabo y en el apartado temporalización, se observa la distribución de estas actividades por sesiones y horarios.

Se inicia con una revisión donde los alumnos deben reconocer las conductas agresivas a través de la realización de las múltiples actividades que hemos propuestos para conseguir los objetivos que han sido planteados. También trata de analizar y valorar las actividades que hemos planteado como instrumentos primordiales para la identificación de la agresividad infantil. Posteriormente, se realizan las diferentes actividades propuestas mientras se observa la realización por parte del alumnado, y a continuación se evalúan mediante la observación directa o sistemática con la ayuda de una rúbrica de evaluación.

Al mismo tiempo, se ha considerado oportuno analizar unos resultados que hemos obtenido de las actividades que se han realizado anteriormente observando el ritmo de cada uno de los alumnos de manera totalmente individual, por lo tanto, los resultados de cada uno de ellos son diferentes.

Nuestra metodología es de carácter cooperativo e interactivo, para que así de esta forma los alumnos estén en continuo contacto entre ellos y mantener la motivación durante toda la actividad. Por ello, procuraremos una participación activa entre todos ellos, así como crear un clima cálido y con seguridad. Por otro lado, haremos uso de los materiales en cada actividad que se considere necesaria para facilitar y adaptar cada una de ellas, como también se tendrá en cuenta los gustos e intereses de los niños y niñas. Es importante partir de los

conocimientos previos que los alumnos tengan adquiridos para tener un punto de inicio en el proceso de aprendizaje de estos.

Siguiendo con la metodología que hemos comentado anteriormente, es fundamental destacar los objetivos que proponemos y las instrucciones de cada actividad a la hora de enfrentar las diferentes sesiones, de la misma manera que es importante adoptar una posición dinámica y lúdica en la proposición de las mismas fomentando y favoreciendo un clima colectivo de forma segura y positiva.

Cabe señalar la importancia de la organización de actividades a realizar, con el fin de alcanzar una comunicación mayor entre los integrantes del grupo. Durante dichas actividades es adecuado que el educador/a observe durante todo el tiempo la formación de los alumnos para que no exista ningún tipo de diferencia entre los mismos.

Finalmente, favoreceremos en el interior del aula un clima de trabajo cálido, donde destaque la unión grupal y ellos mismos se sientan eficaces e importantes en las actividades, asimismo lograr tener cercanía con el alumnado a través de muestras de cariño, confianza, afectividad y ofrecerle seguridad para que puedan llevarla a cabo en la realización de actividades consiguiendo una motivación mayor y una actitud positiva.

4.2.4. *Temporalización*

La propuesta de intervención educativa está programada para llevarla a cabo en unas 5 semanas aproximadamente dividiéndose en dos sesiones por cada semana durante todo el mes de marzo.

Cada actividad está formada por una sesión, excepto algunas actividades que precisarán más de una de ellas. Cada una de las sesiones cuenta con una temporalización de 50 minutos aproximadamente, aunque si es necesario se puede alargar el tiempo.

Una vez que las actividades han sido realizadas dedicaremos una sesión final para hacer una serie de preguntas, es decir, un torbellino de ideas donde lanzaremos preguntas sencillas, como; ¿Os han gustado las actividades?, ¿Os habéis divertido? Esta sesión tendrá una duración de 30 minutos aproximadamente. En dichas actividades disponemos siempre del educador/a, además del monitor que esté asignado en la clase. Las actividades se describen más abajo.

4.2.5. Secuencias de actividades programadas/ Contenidos de recursos materiales y espaciales

Seguidamente vamos a dar el siguiente paso, que trata sobre la descripción de las diferentes actividades que hemos programado en nuestra propuesta de intervención educativa:

Actividad 1. “La silla encantada”

Descripción de la actividad: A continuación, vamos a presentar la primera actividad de nuestra propuesta de intervención educativa, dicha actividad trata de situar una silla en cualquier rincón del aula. Los niños y niñas deben asistir a esta cuando muestren un comportamiento inadecuado y no controlen sus acciones, justo antes de levantarse la educadora le pregunta al pequeño el porqué de su reacción y cómo se siente haciéndole saber en todo momento lo que no está bien, luego de la educadora explicarle y dialogar con el pequeño, este recibirá un abrazo por parte del compañero que está sentado a su derecha para sentirse mejor consigo mismo principalmente, además de sentirse mejor con todos los compañeros en el aula.

Objetivos:

- Conocer y emplear el término de empatía.
- Fomentar la cooperación con los demás.
- Ayudar a los compañeros.
- Reconocer lo que está bien y lo que está mal.

Recursos:

- Materiales: Sillas.
- Humanos: Alumnado, educador/a y monitor/a observando.

Temporalización: La temporalización de la actividad consta de unos 50 minutos aproximadamente, planteada en una sola sesión.

Estructura: La estructura de la actividad es por parejas ya que en el transcurso de la actividad se puede reflejar en los alumnos.

Localización: En el interior del aula.

Actividad 2. “! Ordena el cuento ¡”

Descripción de la actividad: En la segunda actividad que hemos planteado, los alumnos deben sentarse en la zona de la asamblea cada uno desde su posición. La educadora leerá un cuento donde se refleje la agresión infantil, además de intervenir en esta uno de los personajes del cuento, los alumnos deben estar

plenamente atentos ya que, al finalizarlo, la docente entregará unas tarjetas enormes donde se reflejará imágenes de ese mismo cuento. A continuación, por parejas los alumnos deberán ordenar correctamente el transcurso del cuento hasta llegar al final de este. La educadora nombrará los nombres de la pareja al azar para que puedan ir ordenando el cuento sin ningún tipo de problema, una vez que la primera pareja ponga la tarjeta, continuará la siguiente pareja que la docente nombre, así sucesivamente hasta finalizarlo.

Al finalizar la actividad dialogamos con los alumnos para hacerles saber cuál es la acción que ha estado inadecuada en el cuento y la acción que ha sido correcta.

Objetivos:

- Potenciar y favorecer el trabajo en grupo.
- Desarrollar la concentración y la memorización.
- Usar técnicas de resolución de conflictos en el caso que sea necesaria y exista alguna dificultad durante la realización de la actividad.
- Hacerles saber lo que está bien y lo que está mal.

Recursos:

- Materiales: Cuento y tarjetas gigantes donde se visualizan imágenes del cuento leído
- Humanos: Alumnado, educador/a y monitor/a.

Temporalización: La temporalización de la realización de esta actividad está destinada para que se trabaje en una única sesión de unos 50 minutos aproximadamente.

Estructura: La estructura es de manera grupal ya que los alumnos se dividen en varios grupos y participan todos ellos a la misma vez.

Localización: En el interior del aula.

Actividad 3. "Gran teatro"

Descripción de la actividad: Dicha actividad consiste en una pequeña obra teatral sobre un caso de agresividad infantil fingido. En esta obra teatral participan todos los alumnos haciendo cada uno de ellos un personaje diferente, pues la obra está adaptada a ellos ya que son niños de 3 años. En este caso la docente irá contando el cuento en voz alta mientras que los alumnos con ayuda del monitor/a irán saliendo en el escenario haciendo gestos, como, por ejemplo; cuando la docente mencione "El niño lloraba y lloraba", uno de los alumnos hace el gesto del lloro y la tristeza y así sucesivamente.

Al finalizar la dramatización, lanzaremos una serie de preguntas dirigidas a los alumnos como; ¿Os ha gustado el teatro?; ¿Sobre qué ha ido la obra teatral?, mientras les realizamos la ronda de preguntas les hacemos ver lo que ha estado correcto en dicha obra y los comportamientos que no han sido acertados.

La obra teatral está adaptada a niños de 3 años ya que son pequeños y les dificultaría realizarla de alguna otra manera.

Objetivos:

- Fomentar la cooperación grupal.
- Hacer uso del diálogo como técnica de resolución de conflictos.
- Promover el sentido de colaboración entre los compañeros.
- Potenciar los valores como empatía y tolerancia hacia los demás.

Recursos:

- Materiales: Portátil acompañado con altavoz para escuchar la banda sonora de fondo elegida.
- Humanos: Alumnado, educador/a, y monitor/a observando.

Temporalización: La temporalización de dicha actividad está proyectada para trabajar en varias sesiones distintas de unos 50 minutos cada una de ellas.

Las sesiones las hemos distribuido de la siguiente manera:

- La educadora realiza la elección de la obra y organiza el reparto de personajes con todos los alumnos.
- Comenzamos con el primer ensayo en la sala de teatros. 3-3: Los alumnos continúan ensayando en la sala de teatros.
- Ensayo general en la sala de teatros y hacemos el cuerpo a los alumnos para que vayan asimilando la obra teatral oficial.
- Estreno de la gran obra teatral.
- Estructura: La estructura es grupal ya que en la representación del teatro todos los alumnos están presentes, llevándose a cabo de una manera conjunta.
- Localización: Sala de teatros.

Actividad 4. “Relajación íntegra”

Descripción de la actividad: Seguidamente vamos a presentar la última actividad de nuestra propuesta de intervención educativa, esta actividad trata sobre lograr que los alumnos se relajen y sean capaces de controlar tanto los impulsos como las actuaciones que no son correctas que se generan cuando se encuentran con cualquier situación que no les sea de su agrado. Dicha actividad,

la vamos a llevar a cabo justo después del recreo ya que los pequeños vienen más nerviosos del juego para así realizar la actividad mejor aún.

Los alumnos se situarán cada uno en sus respectivas sillas, una vez que todos estemos en la posición correcta la educadora pondrá una música de fondo para ayudar a la relajación mientras esta les cuenta un cuento en voz baja y les va haciendo cosquillas por su rostro a cada uno de ellos.

Una vez que la actividad es finalizada los alumnos abren los ojos poco a poco, estirazan las manos, y de esta manera se encontrarán más calmados llevando las situaciones de frustración desde una perspectiva más tranquila.

Objetivos:

- Conseguir en el alumno un hábito de tranquilidad y relajación en situaciones frustrantes para él.
- Potenciar el autocontrol.
- Controlar las conductas agresivas.
- Conseguir en el alumnado un control sobre los pensamientos negativos.

Recursos:

- Materiales: Portátil junto con proyector y acceso a internet para utilizar el sonido.
- Humanos: Alumnado, educador/a y monitor/a.

Temporalización: Tanto la primera sesión como la segunda sesión constan de una temporalización de 30 minutos aproximadamente, el procedimiento está planteado y organizado de la misma manera en cada una de las sesiones. Enseguida, mostramos la distribución de dicha actividad:

Primera toma de contacto y comienzo de la relajación durante unos 25 minutos aproximadamente, los últimos 5 minutos vamos despertando poco a poco al alumnado.

Se realiza una sesión plena de relajación durante 25 minutos, los últimos 5 minutos vamos despertando poco a poco al alumnado.

Estructura: La estructura de dicha actividad es grupal ya que cada sesión se realiza de forma conjunta, pues el grupo completo participa a la misma vez cada uno desde su lugar en el aula.

Localización: En el interior del aula.

4.2.6. Evaluación

En primer lugar, debemos puntualizar que desde un principio al tratarse de una temática un tanto complicada es delicado realizar una evaluación determinada, por lo tanto, estableceremos diferentes y numerosas maneras de evaluar al alumnado.

Según la Orden del 5 de agosto de 2008 define la evaluación de Educación Infantil como global, continua y formativa y tendrá como referentes los objetivos establecidos para la etapa. En este sentido, el carácter de la evaluación será procesual y continuo, lo que implica su vinculación al desarrollo de todo tipo de situaciones educativas y actividades, donde destaca como papel fundamental y principal técnica de evaluación, la observación sistemática y directa, ya que en este caso se analiza los contenidos y conocimientos que el alumnado ha trabajado, dicha información se recoge a través de la observación y será trasladada y apuntada en un diario de campo. Otra de las formas de evaluar que vamos a utilizar es recoger la información mediante una rúbrica donde se refleja si el alumnado ha adquirido o no los contenidos trabajados en el aula.

Por otra parte, se prepara una encuesta de autoevaluación para el equipo docente que haya estado implicado en dichas actividades, en este caso, para el educador/a y monitor/a, para verificar si se han logrado los objetivos y fines propuestos, en caso de que no hayan sido superados buscar mejoras que puedan ser incluidas en dichas actividades.

En todo momento se tendrá en cuenta la participación, las actitudes como el respeto, tolerancia y empatía, o como el interés y la motivación en el alumnado, donde serán recogidas y anotadas en un cuaderno, es decir, un diario de campo que tendrá el educador/a mientras este observa a los alumnos en cada una de las sesiones.

La evaluación ayuda a evaluar los resultados que han sido observados durante la realización de actividades. Con la evaluación fundamentalmente buscamos solidarizar los conocimientos y aprendizajes adquiridos, así también como las habilidades de mejora de cada uno de los alumnos.

Por último, nos interesa bastante la opinión familiar de cada uno de los alumnos ante una temática un poco complicada, por ello el centro convoca por la tarde una reunión con los padres de manera individual para dialogar con ellos y que nos puedan contar también si han notado distintos a sus hijos una vez que la propuesta de intervención ha sido finalizada o si quieren destacar algún otro aspecto que los considere relevante e importante.

5. RESULTADOS

La propuesta desarrollada en las líneas anteriores fue llevada a cabo en el aula de primero de educación infantil. Hemos obtenido unos resultados muy favorables en la realización de las diversas actividades realizadas en el aula. Por un lado, un porcentaje alto de alumnos del 70% han realizado las actividades por sí mismos sin requerir ningún tipo de ayuda, en cambio, el 30% restante de los alumnos han necesitado ayuda de la educadora, la monitora y la mía propia a la hora de realizar estas, facilitando así dicha realización sin perder el interés y motivación en ningún momento. Hemos contado también con la implicación positiva de parte de todo el alumnado ya que han mostrado interés y muchas ganas, esto nos ha llevado a saber aún más la importancia trabajar en la disminución y el manejo efectivo de la agresión infantil e inculcarles desde tan temprana edad que no son correctos los comportamientos agresivos en el aula.

La propuesta educativa que hemos trabajado estaba programada para ser adaptada en cualquier caso si alguno del alumno, así como teniendo múltiples opciones para realizar las actividades y poder lograr y alcanzar los objetivos comentados anteriormente. Cada una de las sesiones son diferentes, por lo que cada uno de los alumnos tendrán un resultado distinto en cada una de estas ya que se evalúa de manera individual. Los alumnos han realizado las actividades con bastante agilidad y desenvoltura, aunque cuando necesitaban ayuda por parte del equipo docente se la hemos ofrecido, por lo que todos los alumnos se han desenvuelto bastante bien independientemente de las dificultades que se hayan podido encontrar.

A la hora de realizar las actividades parecía un poco más complicado y delicado ya que los niños son de 3 años de educación infantil, pero adaptándolas cada una de ellas a los mismos no han surgido ningún tipo de problemas para su realización. Por otra parte, la participación del alumnado ha sido muy activa durante todo el tiempo saliendo de la rutina diaria y siendo ellos mismos sus propios guías teniendo el papel fundamental, aunque los docentes, monitor y demás equipo docente hayan estado observando siempre a los alumnos para ofrecerles su ayuda cuando fuera necesario.

Hay que destacar el trabajo colectivo y cooperativo en todas las sesiones y esto los ha llevado a relacionarse y comunicarse de una manera más cercana tanto con los compañeros de clase como con los docentes. Así, los alumnos han trabajado en equipo y a la misma vez, aportando nuevas ideas y aprendiendo unos de otros, trabajando con seguridad, confianza y con una mayor motivación.

En general, los resultados esperados de las actividades programadas de nuestra propuesta de intervención educativa nos han llevado a obtener unos efectos positivos tanto para los alumnos como para el equipo docente ya que hemos aprendido mutuamente haciendo uso de nuestra propuesta y alcanzando así una mejora en el proceso del aprendizaje educativo general.

6. CONCLUSIONES

Este trabajo presenta una propuesta de intervención educativa cuyo eje central gira en torno al estudio de la agresión infantil y en concreto su prevención a través del desarrollo de la conducta prosocial en las aulas. Se marcaron unos objetivos específicos a los que se ha intentado dar cumplimiento a lo largo del desarrollo de este proyecto.

El objetivo general se ha logrado ya que se refleja en cada una de las actividades que hemos llevado a cabo en nuestra propuesta educativa, por lo que hemos trabajado como estaba programado desde un inicio. Las actividades que hemos realizado han sido distintas unas de otras para conseguir mantener el interés y motivación por parte del alumnado.

Durante la realización de la propuesta educativa hemos podido observar la importancia de cada uno de los objetivos específicos que hemos llevado a cabo en el presente trabajo. Los alumnos han logrado adquirir capacidades nuevas gracias al desarrollo de esta propuesta. Hemos podido conocer, de una manera cercana, como se produce la agresión infantil, mediante el desarrollo de actividades propuestas, por lo que, enriquece el aprendizaje de cara a futuras intervenciones similares. Además, se ha logrado contemplar nuevas estrategias de afrontamiento durante las actividades realizadas, aprendiendo a resolver los conflictos de otra manera. Se ha fomentado el trabajo cooperativo en el aula favoreciendo así una participación activa y de mayor motivación.

Por otro lado, nos hemos encontrado con numerosas ventajas y varios inconvenientes que han condicionado el desarrollo de nuestra propuesta de intervención educativa. Se reconoce, no obstante, que el número de ventajas es superior al número de desventajas, y para cada una de estos inconvenientes detectados hemos sabido actuar y ser capaces de encontrar una respuesta en el mismo momento.

Como ventaja principal ha sido el número de alumnos tan reducido, ya que partían de ser un total de 14 alumnos, por lo que hemos trabajado de una mejor manera nuestra propuesta de intervención. Otra de las ventajas que hemos

observado durante las actividades es que la mayoría del alumnado ha mantenido el interés y la motivación de estas ya que han mostrado ser de su agrado. Otro de los aspectos principales, es la ayuda fundamental de la docente en la realización de las tareas, contando también con el apoyo del monitor/a y los demás docentes del centro escolar cuando se necesitaba ayuda por parte de estos, por lo tanto, las actividades se han realizado con más facilidad repartiendo cada grupo de niño para cada docente, además de contar también con los recursos materiales necesarios para facilitar dichas actividades a todos los alumnos.

En cuanto a la metodología empleada, pensábamos que podría ser uno de los factores que limitaran las actividades ya que son alumnos muy pequeños que están cursando primer curso de Educación Infantil por lo que les cuesta mantener la atención un cierto tiempo prolongado, pero se han adaptado de manera efectiva a la metodología que hemos propuesto, pues ha sido muy satisfactorio para todos, además de fomentar el trabajo cooperativo y la participación activa durante todas las tareas.

A penas si ha habido inconvenientes en el transcurso del proyecto, pero sí destacar la escasez de trabajos empíricos similares que nos sirvieran de apoyo para desarrollar nuestra intervención en el desarrollo y mejora de la conducta prosocial como factor de prevención de la agresión infantil en la etapa educativa que nos ocupa. Sirva este trabajo y otros que sin duda sigan esta estela para profundizar en el entendimiento del desarrollo personal y promocionar comportamientos socialmente competentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Auné, S. E., Blum, D., Abal, J. P., Lozzia, G. S., & Attorresi, H. F. (2014). La conductaprosocial : Estado actual de la investigación. *Perspectivas De Psicología*, 11(2), 21–33.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge, Harvard University Press. (Trad. Cast.: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Ediciones Paidós, 1987)
- Bustamante, M. (2017). *Agresividad infantil: qué significa y cómo se controla - Psicólogo Infantil en Madrid - Instituto Centta*. Recuperado 1 marzo de 2023. Disponible en: <https://centta.es/infantil/agresividad-infantil-significa-se-controla>
- Cabrera, R. (2020). *¿Conoces la teoría de aprendizaje colaborativo de Vygotsky?* | *RedSocial RedEduca*. <https://redsocal.rededuca.net/aprendizaje-colaborativo-vygotsky>
- Carlo, G., Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A. y Armenta, B. E. (2010). Feelings or cognitions? Moral cognitions and emotions as longitudinal predictors of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences*, 48(8), 865-962. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2010.02.010>

- Francia, G. (2021). *Conducta prosocial: qué es, características, tipos y cómo desarrollarla*. Retrieved March 1, 2023, from <https://www.psicologia-online.com/conducta-prosocial-que-es-caracteristicas-tipos-y-como-desarrollarla-5641.html>
- Hernández, G. C. (2023). *La Conducta Prosocial en los niños y sus beneficios*. Retrieved March 1, 2023, from <https://www.psicooactiva.com/blog/la-conducta-prosocial-en-ninos-y-sus-beneficios/>
- Loza, M. J., Frisancho, S. (2010). ¿Por qué pegan los Niños? Creencias sobre la Agresividad Infantil en un Grupo de Profesoras de Educación Inicial. In *Revista Peruana de Investigación Educativa* (Vol. 2, Issue 2, pp. 59–86). <https://doi.org/10.34236/rpie.v2i2.10>
- Moñivas, A. (1996). La conducta prosocial. *Cuadernos de Trabajo Social*, 9(9), 125–142.
- Muñoz, V., López, I., Jiménez, I., Ríos, M., Morgado, B., Román, M., Ramírez, P. R., Candau, X., & Vallejo, R. (2014). *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación*. Ediciones Pirámide
- Muñoz Rodríguez, D. I. (2006). El maltrato infantil: un problema de salud pública. *Revista De La Facultad De Ciencias De La Salud Universidad Del Cauca*, 8(4), 33–37. Recuperado a partir de <https://revistas.unicauca.edu.co/index.php/rfcs/article/view/907>
- Ocaña, M. J. (2009). El Cuento: su valor educativo en el aula de infantil. *Temas Para La Educación*, 7(5), 1–6. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5950.pdf>
- Redondo Pacheco, J., Rueda Rueda, S., & Amado Vega, C. (2013). Conducta Prosocial: Una Alternativa a las Conductas Agresivas. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales y Humanas*, 4(1), 234–247.

Intervención con robótica educativa en un niño autista

Intervention with educational robotics in an autistic child

Rosario Ruiz-Mateo

Grado en Educación Primaria. Mención Educación Especial. Escuela Universitaria de Osuna.
Universidad de Sevilla.

Francisco José Montero-Bancalero

Doctor en Psicología. Universidad de Huelva. Profesor Titular en Escuela Universitaria de Osuna.
Universidad de Sevilla. <https://orcid.org/0000-0001-8966-8493>

Resumen:

Introducción: Este trabajo muestra una intervención realizada con robótica educativa en un alumno con autismo. La propuesta está basada en el ámbito de la Educación Especial, la atención al alumnado con capacidades diversas, así como en otras experiencias educativas similares, todo ello con el fin de evaluar los efectos de una intervención educativa orientada a competencias basadas en el uso de la robótica educativa en un niño con autismo.

Método: El participante ha sido un varón de 6 años diagnosticado con autismo leve, el cual ha trabajado con el kit de Lego We Do 2.0 durante las diferentes sesiones que configuraron el programa de intervención, mientras la autora medía las variables objeto de interés.

Resultados: Una vez finalizada la intervención se recogieron los resultados, para su posterior análisis, visualizándose que se produjo una mejora en la mayoría de estas variables, excepto en la motivación y la autonomía que se mantuvieron estables tras la intervención llevada a cabo.

Discusión: Como varios autores afirmaban, se han podido ver los efectos positivos que la robótica educativa ha tenido con respecto a las conductas estereotipadas, así como en el tiempo de concentración y las destrezas manipulativas. La motivación se ha visto condicionada por la conducta autoestimuladora aunque otros estudios afirman haber obtenido resultados favorables de la misma. La responsabilidad se ha mantenido en un nivel alto, pero no se recoge en investigaciones previas.

Palabras clave: Educación Especial, Autismo, Robótica, Necesidades Educativas.

Abstract:

Introduction: This work shows an intervention carried out with educational robotics in a student with autism. The proposal is based on the field of Special Education, the attention to students with diverse abilities, as well as on other similar educational experiences, all with the aim of evaluating the effects of an educational intervention oriented to competences based on the use of educational robotics in a child with autism.

Method: The participant was a 6-year-old boy diagnosed with mild autism, who worked with the Lego We Do 2.0 kit during the different sessions that made up the intervention program, while the author measured the variables of interest.

Results: Once the intervention was completed, the results were collected for subsequent analysis, showing that there was an improvement in most of these variables, except for motivation and autonomy, which remained stable after the intervention.

Discussion: As several authors stated, it has been possible to see the positive effects that educational robotics has had on stereotyped behaviors, as well as on concentration time and manipulative skills. Motivation has been conditioned by self-stimulatory behavior, although other studies claim to have obtained favorable results. Responsibility has been maintained at a high level, but is not picked up in previous research.

Key words: Special Education, Autism, Robotics, Educational Needs.

1. INTRODUCCIÓN

Las prácticas educativas tradicionales donde los alumnos eran meros receptores de los contenidos y los docentes se limitaban a impartir los conceptos relacionados con sus áreas de modo teórico han sido alteradas debido a la gran repercusión que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han tenido en la sociedad actual. Por ello, como afirma Coll (2001), estamos asistiendo en los comienzos del siglo XXI a la aparición de nuevas herramientas y agentes educativos que poco a poco van quitando el protagonismo de los recursos tradicionales, al mismo tiempo que se obliga al ámbito educativo a replantear sus finalidades, organización y funcionamiento acorde a los mismos.

Ante esto, emerge la robótica educativa con el fin de que el alumnado construya sus propios significados mediante la exploración y manipulación, partiendo siempre de sus propias experiencias. Desde la robótica educativa se establece, a partir de la teoría constructivista de Piaget, que “no existe aprendizaje si no hay intervención del estudiante en la construcción del objeto de conocimiento” (Ruíz, 2007, p.2)

Las TIC han supuesto diversos beneficios tanto para el alumnado como para el docente del aula ordinaria, pero centrándonos en el ámbito de la

Educación Especial, las diferentes herramientas que los centros poseen actualmente han resultado mucho más que eso. Estas suponen un gran puente entre las personas con diversidad funcional y el aprendizaje, ya que propician el acceso al mismo por diferentes rutas (imágenes, textos, vídeos...), en función de lo que mejor se adecue a las necesidades de cada uno de ellos. Además, facilitan la comunicación e interacción con el resto de personas, al igual que pretenden que el alumnado alcance su mayor desarrollo.

Dentro de todas las diversidades funcionales existentes, el proyecto a desarrollar se centrará en el autismo. Para concretar más, se pretende poner en práctica una propuesta de intervención basada en los kits de LEGO®, los cuales resultan una herramienta novedosa en el ámbito educativo y cuyo fin será mejorar ciertas capacidades en el alumnado con TEA. Como sugieren Grynszpan et al. (2014), las TIC en general se han convertido en una herramienta fundamental de apoyo para la intervención y educación del alumnado con autismo, generando así una mejora de la calidad de vida de estas personas. Concretamente, el uso de LEGO® como medio de trabajo asienta sus bases en lo que Attwood llamó “aplicación constructiva” (Attwood, 1998, p.96), basada en motivar el aprendizaje y cambiar la conducta del niño o niña partiendo del propio interés que este material provoca en el alumnado.

La propuesta que se presenta es llevada a cabo fuera del horario escolar, concretamente en las actividades extraescolares, por ello, cabe desatacar que, la robótica, como actividad extraescolar, no se establece como un fin, sino como un medio. Es decir, se considera una herramienta de apoyo lúdica, participativa y cooperativa para el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, la robótica educativa no solo trata de despertar vocaciones científico-técnicas, si no de desarrollar habilidades y competencias en el alumnado a través del juego, mientras los sujetos participan activamente y cooperan entre ellos (Barrera Lombana, 2014).

La importancia de este proyecto viene definida por las grandes limitaciones que los familiares de niños y niñas con autismo tienen para que estos puedan ser incluidos en las diferentes actividades extraescolares que abordan los centros. Esto hace replantearse si el término de inclusión está siendo totalmente efectivo pues, este alumnado al igual que el resto debe de tener las mismas facilidades para acceder a las actividades extraescolares que se proponen en los centros y que estas, estén totalmente preparadas para acogerlos con éxito. Por ello, se abre la necesidad de acercar el mundo de la robótica educativa como extraescolar tanto a los familiares o profesorado como a los próximos monitores

que vayan a impartir la actividad. Se pretende entonces, investigar acerca de esta nueva metodología que, al alumno le parece cercana y divertida mientras que, transversalmente, desarrollan algunas capacidades que son complicadas de trabajar en el ámbito familiar.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL.

Evaluar los efectos de una intervención educativa orientada a competencias basadas en el uso de la robótica educativa en un niño con autismo.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- Corregir la frecuencia de las conductas autoestimulatorias durante el tiempo de trabajo.
- Incrementar el tiempo de concentración que el alumno establece durante la sesión de trabajo.
- Mejorar las destrezas manipulativas.
- Favorecer la motivación ante situaciones de trabajo.
- Fomentar la autonomía del alumnado, basándonos en la conducta de responsabilidad.

3. MARCO TEÓRICO.

3.1 AUTISMO.

En el presente apartado se plasmará información considerada relevante con respecto al Trastorno del Espectro Autista, tratándose este tema en el presente trabajo debido a que el mismo se basa en una intervención en un niño autista, por ello se precisa conocer acerca de este trastorno.

Según la Asociación Americana de Psiquiatría (2013), los Trastornos del Espectro Autista se caracterizan por una afectación del desarrollo neurológico y grandes déficits con respecto a la comunicación (tanto verbal como no verbal). La interacción social de estas personas se ve muy limitada, quizás siendo esto debido a las características que presentan. Algo que destaca de los niños autistas es que sus intereses son bastante restringidos y repetitivos, al igual que sus comportamientos. Debido a las limitaciones que estas personas poseen en algunas capacidades, el autismo puede afectar negativamente al desarrollo de la vida cotidiana del mismo. Además, este trastorno que comienza en los primeros años del desarrollo y dura toda la vida no siempre lleva asociado discapacidad

intelectual consigo, pues puede darse que la capacidad intelectual esté situada en el rango normal e incluso superior (Autism – Europe aisbl, 2015). Aunque Salvadó et al. (2012) afirman que el 50% de las personas con autismo llevan asociada una discapacidad intelectual.

En todo el mundo, la prevalencia de personas con autismo es de 260/10.000 habitantes en la primera década del s. XXI, dato que, según Matson y Kozlowski (2011) es muy elevado, habiéndose incrementado rápidamente desde los datos que constan en los años sesenta donde esta tasa era de 4-5/10.000 habitantes. La causa de este aumento de casos ha sido muy polémica entre los diferentes autores, pues, aunque Windham, Zhang, Gunier, Coen y Grether (2006) pensaran en un principio que esto se debía a la composición de la vacuna triple vírica que se administró a la población, estudios posteriores aseguraron que esto no estaba científicamente demostrado, como bien cita Artegas (2010). Por ello, la sugerencia que realizan Arehart-Treichel (2005) y Kogan et al. (2009) puede resultar la más verosímil hasta el momento. Pues, estos autores hablan de este aumento en la prevalencia como consecuencia de una mejor detección precoz, donde la edad de diagnóstico de este trastorno ha disminuido a su vez. Según Martos Pérez (2006), hasta el primer año el niño o niña suele tener un desarrollo normativo para su edad, en el que aún no aparecen síntomas que hagan detectar que el mismo padece de este trastorno. Sin embargo, puede haber excepciones donde los mismos padres detecten algunas anomalías entre los 6 meses y los 3 años y medio de vida, aunque, como afirma este autor, la mayoría de los casos suelen detectarse cuando la persona tiene entre 1 año y medio y 2 años. Dicho esto, se abre un énfasis a la importancia que tiene una detección temprana en el autismo, ya que esto definirá su pronóstico y posterior evolución, encontrándose más posibilidad de favorecer los mismos (Martos Pérez et al., 2011).

Autores como Dawson, Rogers y Vismara (2008) señalan que está demostrado que cuantos antes se empiece a establecer una intervención con el alumnado, mejor será el desarrollo de este. Además, aumentarán las posibilidades de que se llegue al desarrollo normalizado ya que, en la infancia, el cerebro tiene mucha más plasticidad.

Al igual que otros trastornos, el TEA posee diferentes niveles de gravedad. Para ello, el DSM-V propone el autismo leve, moderado o severo, utilizando los criterios de intereses fijos, comportamientos repetitivos y déficits sociales y de comunicación para definir esta gravedad. Otro de los apartados que este manual considera muy importante para tener en cuenta son las necesidades de

ayuda para realizar tareas o actividades cotidianas, encontrándose que las personas que se encuentran en el grado leve necesitarán una escasa ayuda pero que no llegará a ser significativa, el grado moderado necesitará una asistencia notable y el grado severo dependerá de este apoyo en muchos aspectos de la vida cotidiana (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013). Todo esto es necesario tenerlo en cuenta a la hora de realizar una intervención educativa, bien sea con robótica educativa o con cualquier otro recurso, ya que el éxito dependerá de la correcta personalización y adaptación al alumno en concreto.

3.1.1 Síntomas del Espectro Autista

Los síntomas del autismo son aún una cuestión en la que diversos autores generan controversias. Pues, hay muchos que hablan sobre estos síntomas, pero, aunque parecidos, hay ciertas diferencias entre ellos.

Debido a esto, para definir esta sintomatología, el presente apartado se basará en las afirmaciones que Zamora (2011) recoge. Dicho autor hace una división de síntomas en 3 áreas, siendo estas las siguientes:

- Alteración del desarrollo de la interacción social recíproca. Refiriéndose este síntoma a que algunos niños y niñas autistas se aíslan socialmente o, en caso de interacción social estos se encuentran pasivos a la hora de llevarlas a cabo. Otros, mantienen estas interacciones, pero no de una forma normativa, sino de manera unilateral en la que no tienen en cuenta las emociones o sentimientos de la otra persona. La falta de empatía es la base de este trastorno, pero esto no quiere decir que no muestren ningún tipo de afecto, sino que ellos lo muestran de una manera diferente al resto.
- Alteración en la comunicación verbal y no verbal. Dentro de este aspecto, la autora afirma que existirán diferencias entre cada caso de autismo, pudiéndose encontrar a personas que no hayan desarrollado ningún lenguaje y otras personas que sí que lo hayan desarrollado. A pesar de ello, generalmente, estas personas no serán capaces de mantener una conversación compleja. Además, pueden aparecer algunos errores en el lenguaje oral como la repetición de palabras o la inversión en el orden de las mismas. La comunicación no verbal se encuentra muy poco desarrollada, pues los niños y niñas autistas no mantienen un contacto visual frecuente, y apenas entienden el lenguaje gestual del resto de personas.
- Repertorio restringido de intereses y comportamientos. Se centra en que la imaginación se puede ver alterada, encontrándose en numerosos casos con personas cuya imaginación está afectada, o con personas que se encuentran

en el otro extremo, cuya imaginación es muy excesiva. Generalmente, los comportamientos de estas personas suelen ser muy restringidos y repetitivos, además, hay mucha resistencia a los cambios, lo cual provoca en ellos molestias o enfado.

3.2 EDUCACIÓN ESPECIAL.

En el presente apartado se comenzarán citando las diferentes modalidades que algunos autores han propuesto para el alumnado con autismo. Uno de los primeros en nombrar las diferentes modalidades de escolarización posibles para este alumnado fue Reynolds (1989), el cual establece las siguientes:

- Escuelas residenciales. En estas los alumnos no solo abordaban el proceso de educación, sino que también hacían la función de residencia al alumnado, por lo que estos vivían y desarrollaban todas las actividades cotidianas dentro de las mismas.
- Escuelas especiales, donde se escolarizaban solamente los alumnos con necesidades educativas especiales, siendo estos separados del resto de niños y niñas que eran escolarizados en los centros ordinarios.
- Aula especial a tiempo total. El alumno se escolariza dentro del centro ordinario, pero se encuentra separado del resto de niños y niñas en un aula especial donde obtiene una atención más individualizada.
- Aula especial a tiempo parcial. Se da cuando el alumnado se encuentra en el aula ordinaria, pero, durante un tiempo planificado asiste al aula especial.
- Aula ordinaria con apoyo individual. En esta modalidad el estudiante nunca sale del aula ordinaria, sino que es el docente pertinente el que entra en esta para brindar un apoyo de forma individual al propio alumno o alumna.
- Aula ordinaria con apoyo global. El infante se encuentra dentro del aula ordinaria, donde recibe un apoyo más globalizado que se brinda a todos los alumnos por igual, por lo que deja de ser tan individual como en la modalidad anterior.
- Aula ordinaria a tiempo completo. En esta, el niño o niña se encuentra escolarizado en el aula ordinaria y desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje al igual que el resto, sin necesidad de un mayor apoyo.

No obstante, hay numerosos autores que, recientemente, han escrito sobre estos modelos de escolarización. Algunos de ellos han sido Tomás y Grau (2016), los cuales plasman las siguientes modalidades:

- Centro ordinario.
- Centro de Educación Especial.
- Aula de Educación Especial dentro del centro ordinario.
- Escolarización combinada.

De todas estas, se pretende destacar la modalidad de centro ordinario y de centro de educación especial. La diferencia entre ambos se plasma de forma clara, los casos de autismo que son más leves normalmente están escolarizados en el centro ordinario. Este tipo de alumnado suele presentar alguna necesidad específica en algún área de conocimiento, para ello, es fundamental la presencia de los profesores de apoyo, los cuales llevarán a cabo un plan de intervención basado en estas necesidades. Mientras tanto, los casos más graves de autismo suelen ser derivados a centros de educación especial donde este alumnado tiene una intervención más individualizada. En estos centros la ratio es mucho más pequeña que en los centros ordinarios, pues suele ser de unos 5 estudiantes por aula.

3.2.1 Evolución de la Educación Especial

El concepto de Educación Especial ha tenido su propia evolución dentro de la historia de la educación. Debesse (1969) comenzó divulgando el término de pedagogía curativa o pedagógica, entendiendo como tal la educación y cuidados que un niño requiere debido a que su desarrollo físico y psíquico está en desventaja con respecto al resto. Este concepto habla de curar a estas personas, haciendo ver como que estaban enfermas. Aunque este no tardó en ser modificado, pues, en el año 1973, Zavalloni habla del término de pedagogía especial cuyo fin se centraba en normalizar el comportamiento de aquellas personas consideradas disminuidas físicas, psíquicas o inadaptados sociales. Este término de normalización se extiende por toda Europa en el año 1969 después de que Nirje hablara del mismo como una posibilidad de facilitarles a los deficientes mentales pautas y condiciones de la vida cotidiana que se asemejen a las del cuerpo principal de la sociedad. Concretamente, llega a España con la promulgación de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. Esto supuso un gran cambio en el ámbito educativo, pues se comenzaron a ver las posibilidades que estas personas tenían, desplazando de forma progresiva los impedimentos. Hay que tener en cuenta que el hecho de

normalizar no pretendía convertir la diferencia en normal, sino en aceptar estas diferencias.

Después de esta etapa de normalización llega el término de integración que parte del Informe Warnock (1978) donde se manifiesta que todos los niños y niñas tienen el mismo derecho a asistir al centro ordinario sin exclusión alguna. Es en este entonces cuando se comienza a dar más importancia al contexto. Además, se introduce el término de diversidad y de necesidades educativas especiales cayendo en la escuela la responsabilidad de brindar al alumnado los recursos educativos que necesite y tratar de compensar las dificultades existentes. Esto supuso un avance significativo en el ámbito educativo, pero se queda en un modelo rehabilitador.

Es en este entonces donde entra en juego la Educación Especial la cual la definía en el año 1983 la Unesco como una educación para el alumnado que no era capaz de conseguir con la educación normal los niveles educativos adecuados a su edad. Por ello, esta modalidad pretendía ayudar a que el alumnado progresara hacia esos niveles.

Después de la integración aparece el término de inclusión en la Conferencia Mundial celebrada en el año 1990 en Jomtien, aunque su punto de partida consta desde la declaración del mismo en Salamanca (UNESCO, 1994). El objetivo del mismo era defender la equidad y la calidad educativa de todo el alumnado sin restricciones, y luchar contra la exclusión y segregación dentro de los centros escolares. Algunos autores como Stainback y Jacksonm (2009) caracterizan este término por superar al de integración, incluir a todo el alumnado, brindar un aprendizaje para todos y todas y facilitar la autonomía e independencia de los mismos mediante técnicas innovadoras que favorecen el trabajo en grupo.

3.2.2 Cambios Producidos en las Legislaciones con respecto a la Educación Especial

Se comienza con la LGE (1970), la cual tiene un enfoque segregador y hacía ver la Educación Especial como un sistema educativo que era paralelo a la educación ordinaria, la cual tenía unas normas y currículo propio. Las personas que eran destinadas a cursar esta modalidad venían recogidas en el artículo 51: “La educación de los deficientes y de los inadaptados se impartirá en centros especiales cuando la profundidad de las anomalías que padezcan lo hagan absolutamente necesario” (p.8).

Posteriormente, aparece la LOGSE (1990), y esta empieza a tener un enfoque más integrador. Aparece en este entonces el término de ACNEE (Alumno

Con Necesidades Educativas Especiales). De esta ley se pretende destacar que en su Artículo 36 se plasma que las necesidades de los alumnos y alumnas se tratarán basándose en principios de normalización e integración.

En 2006 se desarrolla la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo de Educación (LOE), la cual adopta un enfoque inclusivo. Se crea el término de ACNEAE (Alumno Con Necesidades Específica de Apoyo Educativo), el cual engloba al concepto de ACNEE de la anterior ley. Además, en su artículo 74 plasma que la educación de los ACNEAE se regirá por principios de normalización e inclusión.

La LOMCE (2013), sigue incluyendo el término de ACNEAE, pero además aparecen otros como los de DEA (Dificultades Específicas de Aprendizaje) y TDAH (Trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad).

Actualmente el sistema educativo se rige por la Ley Orgánica 3/2020 del 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 del 3 de mayo de Educación, (LOMLOE) la cual no hace grandes variaciones con respecto a la Educación Especial.

3.3 EXPERIENCIAS EDUCATIVAS PREVIAS.

En el presente apartado se ha realizado una búsqueda sobre otras experiencias educativas previas basadas en la robótica educativa, la cual se caracteriza por la potencialidad de fomentar la capacidad de que las personas que la realicen exploren y manipulen las diferentes herramientas con el fin de que construyan sus propios conocimientos a partir de estas experiencias. Por ello, Ruíz (2007), basándose en la teoría de Piaget señala que, si el sujeto no es partícipe en la construcción del objeto de conocimiento, no se daría ningún aprendizaje.

Concretamente, se ha hecho uso de los materiales de construcción de LEGO®, los cuales pretenden usar el interés del niño o niña para así motivar las situaciones de aprendizaje y producir cambios en la conducta de estos sujetos (LeGoff, 2004)

Las experiencias con LEGO® son muy limitadas, como bien plasman los autores Ferraioli & Harris (2011). Estos apuntan que la escasa investigación que se ha realizado con estos materiales han resultado ser viables y efectivas, pero que son experiencias insuficientes para poder efectuar una conclusión firme con respecto a su eficacia.

Uno de los estudios sobre la robótica como actividad extraescolar ha plasmado los resultados que esta ha tenido en alumnos con Necesidades Educativas

Especiales, dentro de los cuales era partícipe un alumno con autismo. Este estudio apunta que ha estimulado en estos alumnos el pensamiento creativo, la comunicación y la resolución de problemas entre otras.

Otro de ellos ha sido llevado a cabo en una escuela de Brasil, teniendo como participante a un alumno de 16 años con autismo leve. Los resultados sugieren que este tenía interés a la hora de realizar el montaje del robot, además de no tener dificultades para realizar la tarea. También, en esta intervención se les pidió a los participantes que inventaran una historia con el robot, mencionando que este alumno en concreto contribuyó de forma activa.

Arocena, Huegun y Rekalde (2021) elaboraron un trabajo de investigación basado en la revisión sistemática de las mejoras que la robótica educativa proporciona a niños y niñas autistas. En este se cita que los objetivos que se proponían en estas intervenciones se dividían en 3 áreas:

- Se pretende adquirir o producir conocimientos sobre un tema.
- Se pretende mejorar o desarrollar las habilidades y destrezas de los niños y niñas.
- Aquellos en los que se pretenden comparar situaciones.

Aunque los objetivos que se consiguieron en mayor grado fueron el de aumentar la producción vocal del alumnado y mejorar las habilidades comunicativas de los mismos. Aun así, se plasma que todo esto solo quedó en supuestas situaciones ficticias y no en intervenciones en la vida real como sucede en esta propuesta. Cabe destacar además que el presente trabajo tratará la segunda área mencionada anteriormente.

Conchinha (2012) ha realizado algunas intervenciones con robótica educativa en niños y niñas con parálisis cerebral leve, afirmando que, al final de esta propuesta se visualizaron mejoras con respecto al desarrollo cognitivo, a la adquisición del lenguaje y a la psicomotricidad fina. Además, este mismo autor junto a Freitas vuelve a plantear esta intervención en 2015 con alumnado que había sido diagnosticado con asperger. En este caso se menciona que existieron dificultades a la hora de la construcción de los robots, pero que, a pesar de ello, este recurso fue útil para la adquisición de nuevos aprendizajes y de fomentar la inclusión e interacción en estudiantes, dado que estas propuestas se llevaron a cabo de forma grupal.

No obstante, este gran recurso que brinda la robótica educativa ya ha sido incluido en algunas aulas de Educación Especial. Por ello, autores como Pérez, Gómez, Trigo y Valiente (2019), plasman los resultados de la intervención

propuesta en niños y niñas con discapacidad intelectual en un colegio de Majadahonda. Afirman entonces que se ha observado una mejora con respecto a las habilidades manipulativas y de la psicomotricidad fina de los mismos. Además, los alumnos realizaban las tareas de forma autónoma, lo que les aportaba un gran nivel de satisfacción y de confianza en ellos mismos. Al igual que iban siendo conscientes de sus habilidades y limitaciones a la hora de realizar los diferentes proyectos.

Charman (2013) apunta que la robótica sirve como un elemento motivador en niños y niñas autistas además de mejorar la atención de los mismos.

Mostajo et al. (2021) estudiaron los efectos que la robótica educativa tuvo en las habilidades específicas de alumnado con autismo, plasmando que hubo mejoras socialmente, emocionalmente, con respecto al lenguaje y cognitivamente (como la atención, el razonamiento lógico y la memoria de trabajo). Además, los resultados de estas intervenciones recogían que se produjeron los siguientes logros:

- Socialmente se fomentó la participación y se redujeron las conductas inadecuadas.
- En el ámbito emocional aumentó la motivación en el alumnado, así como el disfrute, el compromiso, el entusiasmo, el interés, la confianza, la autonomía, la iniciativa, la paciencia, regulación de emociones, reducción de la ansiedad, mejora de la autoestima, felicidad, afecto, emociones positivas, menor dependencia y mayor disposición a realizar el trabajo.
- Cognitivamente, se favoreció la atención, la concentración, la memoria, el pensamiento creativo y la capacidad de innovación. En consecuencia, se redujo el tiempo de distracciones y la tendencia a evitar la tarea.
- Con respecto a lo psicomotor, se redujeron las conductas estereotipadas, aumentó la actividad física, disminuyó la excitación motora y el hecho de hablar de temas repetitivos, además de mejorar tanto la psicomotricidad fina y gruesa.

Las autoras Pereira y de Sá Sarmiento (2019) realizaron una revisión sistemática de diversos estudios sobre la robótica educativa y el espectro del trastorno autista, concluyendo la misma con mejoras en las habilidades sociales, en la psicomotricidad fina, en el lenguaje y en la participación en las diferentes actividades.

Sarri junto Syriopoulou-Delli (2021) también investigaron acerca de diferentes intervenciones, recogiendo en estas revisiones lo siguiente:

- Los participantes redujeron los comportamientos repetitivos durante las sesiones de trabajo (Jordan et al., 2013).
- Se redujo la ansiedad social (Kumazaki, Warren, Corbett et al., 2017)
- Aumentaron su conocimiento con respecto a la robótica educativa (Kaboski et al., 2014)
- Incrementaron la confianza en sí mismos (Kumazaki, Warren, Corbett, et al., 2017)

Corrales Castaño y Rodríguez Torres (2022) llevan a cabo una intervención con robótica social en un niño con autismo, tras la discusión de los resultados se recoge que esta persona obtuvo grandes mejoras con respecto al área de comunicación e interacción social además de en los contenidos curriculares que han trabajado con esta dinámica.

4. METODOLOGÍA.

4.1 PARTICIPANTES.

La presente intervención se ha llevado a cabo en un varón de 6 años diagnosticado con autismo leve. El grado de desarrollo de sus habilidades sociales le permite tener un comportamiento adaptativo en este sentido, por lo que no muestra rechazo a estas interacciones, pero sí que tiene carencias con respecto a las destrezas manipulativas, concretamente con la psicomotricidad fina. La competencia lingüística es muy básica, dándose una escasa comunicación, pues, el alumno expresaba lo que quería por palabra sueltas, pero nunca se entablaban frases coherentes y, mucho menos una conversación dinámica. La autonomía es un compartimento que se encuentra estanco, dado que posee dificultades a la hora de realizar tareas cotidianas por sí mismo, como ir al baño, o el hecho de comer.

4.2 INSTRUMENTOS.

Dentro de este apartado se describirán los materiales con los que se han trabajado a lo largo de las sesiones llevadas a cabo en esta intervención.

4.2.1 Kit de Lego We Do 2.0

El material principal con el que se ha trabajado en las sesiones propuestas son las herramientas de carácter didáctico que ofrece LEGO®, principalmente

con los maletines de trabajo Lego We Do 2.0 los cuales están compuestos por piezas de diversos tamaños y colores. Además, estos kits cuentan con dos sensores, uno de movimiento y otro de inclinación, los cuales pueden dar órdenes directas al modelo robótico para que este camine o realice la acción para la que ha sido creado y programado. También se incluye en el mismo una batería la cual es fundamental para que el robot pueda realizar las acciones pertinentes ya que, actúa como fuente de alimentación para los sensores previamente mencionados y para el servo de rotación continua que permite el movimiento del modelo, ya sea mediante poleas o engranajes.

Con estos kits, el alumnado puede realizar creaciones con diferentes grados de dificultad, siguiendo los patrones y guías previamente establecidas por el docente. Es necesario contar con una Tablet básica por cada kit de Lego, ya que estos precisan de un dispositivo remoto con bluetooth para su funcionamiento y programación. No tiene que ser un modelo preciso de Tablet, pues basta con que disponga de un sistema Android que funcione correctamente y en el que se pueda añadir una cuenta google para que la aplicación Lego We Do 2.0. se pueda descargar desde la tienda de aplicaciones Play Store. El kit de LEGO® mencionado es el que tomará el papel central de la propuesta dado que con este se han conseguido medir las competencias y con ello, plasmar los resultados de la presente intervención.

También se tendrán en cuenta los recursos ofrecidos por el centro educativo, como el aula en la que trabajaremos, pues es preferente que esta tenga múltiples enchufes con el fin de cargar las baterías de las Tablet.

4.2.2 Escala de valoración subjetiva

Otros instrumentos utilizados en la práctica son dos fichas en las que el alumnado refleja la valoración propia del proyecto antes y después de realizarlo, ambas realizadas con la aplicación "Canva".

Figura 1

Valoración inicial. Fuente: Elaboración propia



Figura 2

Valoración final. Fuente: Elaboración propia.



4.3 PROCEDIMIENTO.

Para la realización del presente trabajo se han establecido varias etapas. La primera de ellas ha sido la de la búsqueda de información con la que se ha justificado el marco teórico. Realizándose para ello una exhaustiva indagación entre diversos documentos (artículos, libros, otros trabajos académicos, revistas, etc.) a través de varias plataformas académicas como Google Académico, la biblioteca virtual de la Universidad de Sevilla o el catálogo FAMA.

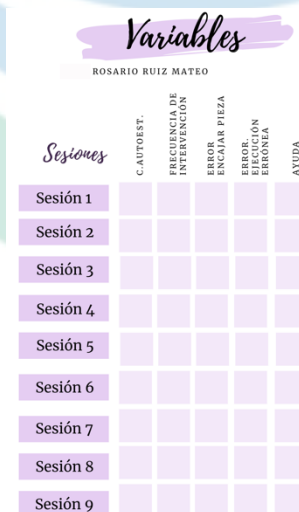
Asimismo, para contrastar los resultados obtenidos en la intervención propuesta, se han revisado varias disertaciones de otros estudios con características similares.

Cabe mencionar que antes de llevar a la práctica esta intervención, se le entregó a la tutora legal del alumno, en este caso su progenitora, un documento de consentimiento informado donde esta acepta todas las premisas recogidas en él. Por otro lado, esta intervención educativa se ha dividido en 10 sesiones, desarrollando en cada una de estas un proyecto diferente. Los criterios que se han tenido en cuenta para ver los cambios que ha producido la robótica educativa en este alumno con autismo han sido invención propia, teniendo en cuenta lo que la autora iba observando previamente a llevar a cabo la intervención, puesto que antes de comenzar a medir estas variables ya se habían realizado unas 5 sesiones donde se podía ir viendo que este recurso producía ciertas mejoras en las capacidades del alumnado.

Para la toma de datos con respecto a los criterios a medir, se ha utilizado un diario de campo en el que la autora ha ido realizando las anotaciones pertinentes (por ejemplo, con respecto al comportamiento del alumnado), y una tabla para recoger los valores de las variables propuestas realizada con la aplicación Canva.

Figura 3

Tabla para la medición de variables. Fuente: Elaboración propia



The table is titled 'Variables' in a purple brushstroke font. Below the title, the author's name 'ROSARIO RUIZ MATEO' is written. The table has a grid structure with 'Sesiones' (Sessions) listed vertically on the left and six variables listed horizontally at the top. The variables are: C.AUTÓBET., FRECUENCIA DE INTERVENCIÓN, ERROR ENCAJAR PIEZA, ERROR EJECUCIÓN ERGONOMÍA, and AYUDA. The grid contains 9 rows (Sesión 1 to Sesión 9) and 6 columns (variables). The cells in the grid are empty, representing a data collection table.

Sesiones	C.AUTÓBET.	FRECUENCIA DE INTERVENCIÓN	ERROR ENCAJAR PIEZA	ERROR EJECUCIÓN ERGONOMÍA	AYUDA
Sesión 1					
Sesión 2					
Sesión 3					
Sesión 4					
Sesión 5					
Sesión 6					
Sesión 7					
Sesión 8					
Sesión 9					

A continuación, se plasmará la relación de estas variables con los objetivos que se proponen.

Tabla 1
Relación objetivos – variables

Objetivo	Variable	Breve descripción de la variable
Corregir las conductas autoestimulatorias.	Frecuencia en la que se producen las conductas autoestimulatorias durante el tiempo de trabajo.	Ocasiones en las que el alumno lleva a cabo su conducta autoestimulatoria (en este caso preguntar por números y nombres) a lo largo de la sesión de trabajo. Se considerará la misma cuando esta perjudique al ritmo adaptativo de construcción, produciéndose así distracciones.
Mejorar el tiempo de concentración que el alumno establece durante la sesión de trabajo.	Frecuencia de ocasiones en las que la investigadora tiene que intervenir para reconducir la tarea durante el tiempo de trabajo.	Se tienen en cuenta las veces que, debido a la evasión por parte del alumno de la sesión de trabajo, la investigadora tiene que intervenir para reconducirlo a la realización de la tarea.
Mejorar las destrezas manipulativas	<p>Errores de ejecución: Número de equivocaciones que se producen en la ejecución de la tarea hasta alcanzar el resultado exitoso.</p> <p>Se considerará como error de ejecución:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intentar encajar una pieza que no se puede encajar. • Realizar ejecución que es errónea, pero él considera que es correcta y quiere avanzar. 	Se contabilizarán las veces que el infante intenta encajar una pieza y no puede hacerlo o cuando este encaje una pieza de forma errónea (pero él la considera correcta) y es imposible avanzar en el proyecto debido a este error.
Favorecer la motivación ante situaciones de trabajo	<p>Motivación: Se contemplarán dos dimensiones basadas en Mussen et al. (1990), Valle, Núñez, Rodríguez y González-Pumariiega (2002) o Wolters y Pintrich (2001):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valoración subjetiva inicial, en términos de conformidad que se le dé a la tarea • Valoración Afectivo-emocional en términos de satisfacción. 	<p>Estas dimensiones se medirán de la siguiente forma:</p> <p>La primera de ellas se registrará previamente a la construcción, cuando se le explique y presente lo que se va a construir y su función, este rellenará una valoración indicando cuánto le gusta lo previsualizado de la tarea.</p> <p>La segunda se llevará a cabo después de terminar la tarea, dónde el alumno tiene que elegir el estado de ánimo que le represente en el momento y el grado de dificultad percibido de la tarea.</p>

Objetivo	Variable	Breve descripción de la variable
Mejorar la autonomía	En este caso nos basaremos en la responsabilidad, ya que autores como Piaget (1968), Kant (1997), Vygotsky (1993), Bornas (1994) y Sepúlveda (2003) lo proponen. Para ello se realizó una rúbrica de evaluación que sería completada por la investigadora y que mide el grado de implicación en restablecer las consecuencias de su trabajo.	Tras terminar la construcción es necesario precisar de que las piezas utilizadas se queden recogidas. Este aspecto deberá llevarse a cabo por parte del alumnado, desarrollando así su propia autonomía. Para medir esto se ha realizado una rúbrica donde se recoge la variable de mayor a menor grado de realización. Esta rúbrica puede encontrarse en Tabla 2.

Nota. Fuente: elaboración propia

Tabla 2
 Rúbrica para la medición de la autonomía

4	3	2	1
El alumno recoge las piezas sin necesidad de que se le recuerde	El alumno recoge las piezas tras habérselo recordado	El alumno recoge las piezas tras insistirle varias veces para que lo hiciera	El alumno no recoge las piezas ni incluso tras haberle insistido

Nota. Fuente: elaboración propia

Una vez dicho esto, los procedimientos que se han llevado a cabo en cada una de las sesiones son los siguientes:

Primero se entraba en clase y la autora preparaba el material que se iba a utilizar; encendía la Tablet, abría el kit de Lego We Do 2.0 y sacaba las fichas con las valoraciones, el diario de campo y la tabla de las variables. Mientras esto, el alumno debe esperar por lo que, en este caso, se le facilitaba un libro (que él mismo eligió) con el que podía entretenerse, previniendo así también que comenzara a realizar la conducta autoestimuladora. Una vez que estaba todo listo, y antes de comenzar la sesión de trabajo, se procedía a establecer la rutina que se iba a llevar a cabo usando pictogramas. La Fundación ONCE (2013) establece que los pictogramas son signos, símbolos o iconos gráficos. Además, esta fundación propone el concepto “Pictogramas para todas las personas” el cual hace referencia a que es un recurso percibido por todas las personas, independientemente de sus capacidades.

Figura 4

Rutina con pictogramas. Fuente: Elaboración propia



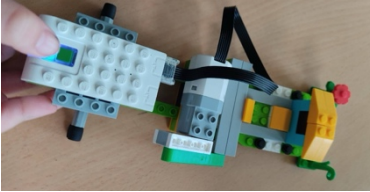
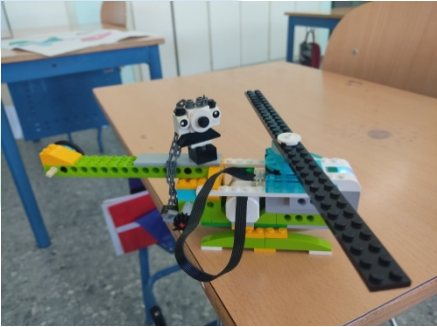

Después de establecer la rutina, se comenzaba a trabajar, iniciándose así la sesión de trabajo. Antes de construir, se le ponía el vídeo inicial al alumno en el cual se le enseña lo que va a construir y qué función tiene este robot. Tras ello, este rellenaba la valoración inicial indicando cuánto le gusta el proyecto que ha visualizado. A continuación, se procedía a poner las instrucciones que el niño debía de seguir para realizar el proyecto. En este caso el alumno ya sabía interpretar estas instrucciones dado que se había trabajado previamente, en el caso de que no se comprendan, es necesario explicarlas con claridad. El infante irá construyendo y mientras, la observadora tomará notas de todas las variables que se disponen a medir. Una vez finalizado el robot, la autora lo programaba en la Tablet para que realizara los movimientos, pudiendo el estudiante jugar con él. Por último, es necesario que este rellene la valoración final en la que plasmará cómo se siente y cómo le ha resultado el proyecto.

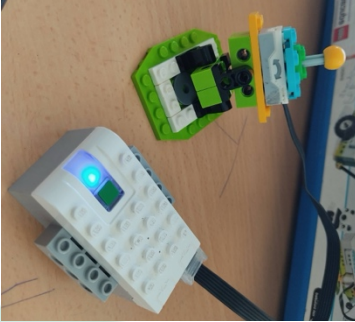
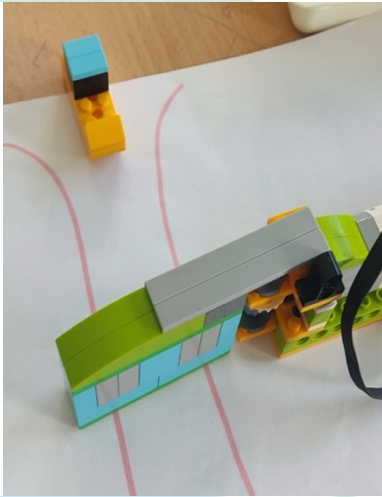

Siguiendo con la rutina establecida, se le dejaba un tiempo para merendar e ir al baño. Finalmente, el alumno debía de recoger las piezas que han sido utilizadas para la construcción, guardándolas en los compartimentos adecuados y cerrando así la sesión de trabajo.



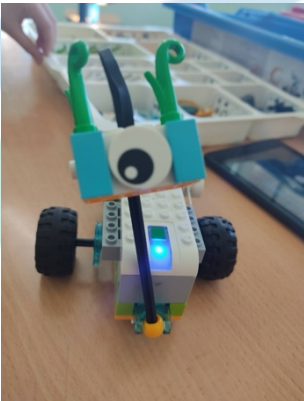
4.3.1 Actividades

Dado que se trata de una actividad extraescolar, las sesiones se han desarrollado una única vez a la semana, teniendo una duración cada una de ellas de 2 horas. Aunque anteriormente se haya detallado de forma global la rutina llevada a cabo en las sesiones, es necesario mencionar que dentro de cada una de estas el proyecto que el alumno ha construido ha sido diferente, por ello, a continuación se detallan los mismos:

Tabla 3
 Desarrollo de las sesiones llevadas a cabo

Número de sesión	Nombre del proyecto y breve descripción	Imagen del robot
Sesión 1	<p><i>Estructura robusta:</i> Se realiza una plataforma que contiene encima plantas y casas. Se basa en simular un seísmo.</p>	<p>Figura 5 <i>Estructura robusta. Fuente: Elaboración propia</i></p> 
Sesión 2	<p><i>Fuerzas:</i> Se realiza un robot que lleva arrastrando un remolque. Este se mueve hacia delante mostrando la gran fuerza que tiene.</p>	<p>Figura 6 <i>Fuerzas. Fuente: Elaboración propia</i></p> 
Sesión 3	<p><i>Rescate:</i> Se construye un helicóptero y un personaje, en este caso un oso panda. La función del proyecto es girar la polea que tiene el helicóptero para poder rescatar al oso panda.</p>	<p>Figura 7 <i>Rescate. Fuente: Elaboración propia</i></p> 
Sesión 4	<p><i>Agarre de objetos:</i> Se construye un robot con forma de pinza cuya función es abrir y cerrar la pinza para poder agarrar algunos objetos pequeños.</p>	<p>Figura 8 <i>Agarre de objetos. Fuente: Elaboración propia</i></p> 

Número de sesión	Nombre del proyecto y breve descripción	Imagen del robot
<p>Sesión 5</p>	<p><i>Enviar mensajes:</i> Se realiza una palanca similar a la de los antiguos videojuegos. Esta cada vez que se mueve simula el sonido de enviar un mensaje.</p>	<p>Figura 9 <i>Enviar mensajes. Fuente: Elaboración propia</i></p> 
<p>Sesión 6</p>	<p><i>Prevención contra inundaciones:</i> Se trata de realizar un muro que simula a una presa y un barco. La presa tiene como función abrirse y cerrarse por lo que, mientras está abierta el barco tiene que pasar rápidamente.</p>	<p>Figura 10 <i>Prevención contra inundaciones. Fuente: Elaboración propia</i></p> 
<p>Sesión 7</p>	<p><i>Clasificación para reciclaje:</i> Consiste en construir un camión de reciclaje que contiene basura. La función de este es descargar la basura.</p>	<p>Figura 11 <i>Clasificación para reciclaje. Fuente: Elaboración propia</i></p> 

Número de sesión	Nombre del proyecto y breve descripción	Imagen del robot
Sesión 8	<p><i>Velocidad:</i> Consiste en realizar un coche de carreras que contiene un sensor de movimientos. Por lo tanto, tras programarlo este va moviéndose y, cuando va a chocarse con algún objeto, el sensor lo capta y se para de forma automática el movimiento.</p>	<p>Figura 12 <i>Velocidad. Fuente: Elaboración propia</i></p> 
Sesión 9	<p><i>Metamorfosis de la rana:</i> Se trata de construir inicialmente un renacuajo. Posteriormente se le construyen las patas con las cuales ya pasará a ser una rana. Este robot realiza un movimiento a modo de pequeños saltos.</p>	<p>Figura 13 <i>Metamorfosis de la rana. Fuente: Elaboración propia</i></p> 
Sesión 10	<p><i>Milo, el vehículo científico:</i> Este robot simula como su propio nombre indica un vehículo científico. Es un tanto peculiar y extraño, pero esto es algo que capta la atención de los niños y niñas. Su función es moverse hacia delante o hacia atrás, similar al movimiento de un coche.</p>	<p>Figura 14 <i>Milo, el vehículo científico. Fuente: Elaboración propia</i></p> 

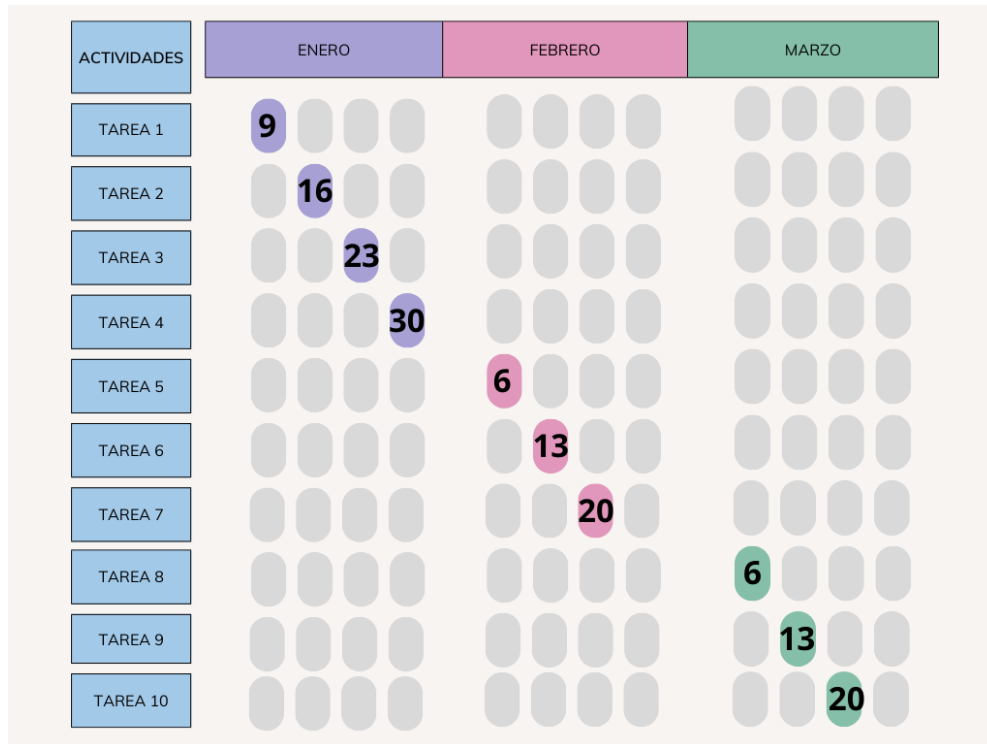
Nota. Fuente: elaboración propia

4.3.2 Cronograma

El cronograma que se muestra a continuación refleja los días concretos en los que se han llevado a cabo las sesiones que se han plasmado en la presente propuesta.

Figura 15

Cronograma de las actividades. Fuente: Elaboración propia



5. RESULTADOS.

Tras la recogida de información que se ha llevado a cabo durante la intervención y las medidas de las variables recogidas en la Tabla 1, es necesario plasmar los resultados obtenidos, así como el análisis de estos datos.

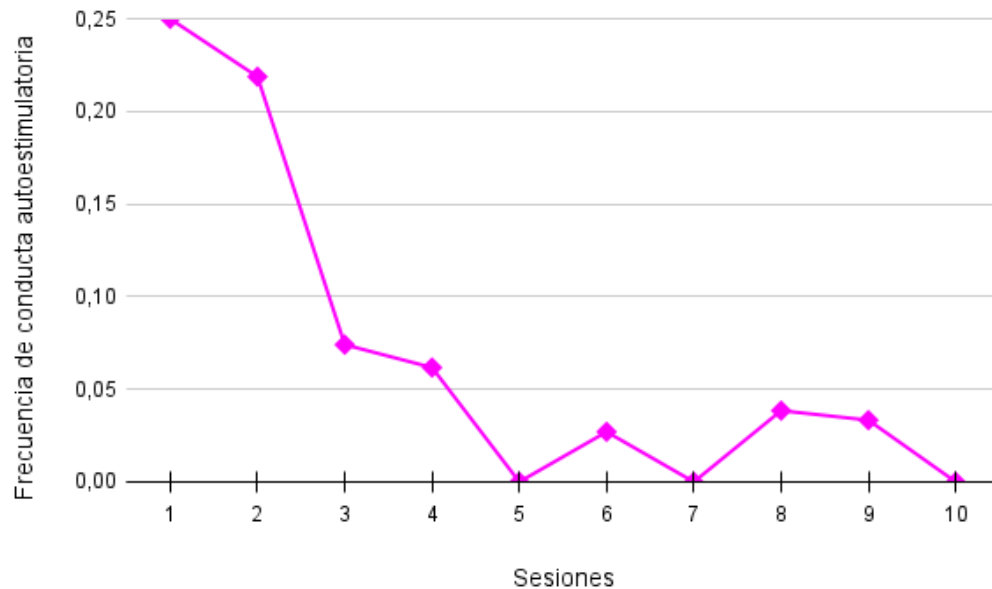
Teniendo en cuenta que en función del número de pasos del proyecto, el alumno necesitará más o menos tiempo para realizarlo y que, por lo tanto, cuanto más tiempo es más probable que el número de estas variables aumente, la autora ha decidido que para que los resultados fueran lo más equitativos posible, las cifras que se plasman a lo largo del apartado han sido obtenidas realizando una división de la frecuencia de la variable a medir entre el número de pasos que era necesario realizar para terminar con el proyecto propuesto.

5.1 FRECUENCIA EN LA QUE SE PRODUCEN LAS CONDUCTAS AUTOESTIMULATORIAS DURANTE EL TIEMPO DE TRABAJO.

A continuación, viene reflejada la evolución que se ha dado con respecto a la variable mencionada. En el eje vertical del presente gráfico vienen plasmados los valores que han sido resultantes de la siguiente operación: (nº de veces que se ha producido la conducta autoestimuladora / pasos que tiene el proyecto)

Figura 16

Gráfico sobre la frecuencia de aparición de las conductas autoestimulatorias. Fuente: Elaboración propia



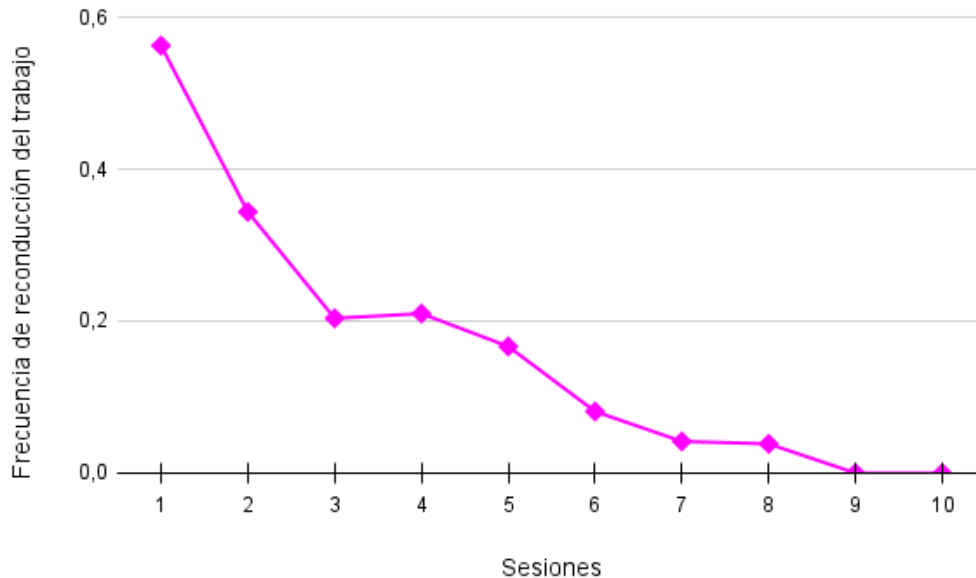
En el caso de esta variable, podemos ver como la evolución de la misma ha sido bastante favorable. Desde la primera sesión, estas conductas han ido disminuyendo, recogiéndose un gran descenso entre la segunda y la tercera sesión. Posteriormente los valores se han ido mantenido algo estables, aunque en algunas ocasiones como en la quinta, séptima y décima sesión este valor ha resultado ser de cero. Aunque en la última sesión no se hayan dado estas conductas, no se podría deducir que estas han sido erradicadas totalmente puesto que, para ello, hubiera sido necesario prolongar la intervención.

5.2 FRECUENCIA DE OCASIONES EN LAS QUE LA INVESTIGADORA TIENE QUE INTERVENIR PARA RECONducIR A LA TAREA DURANTE EL TIEMPO DE TRABAJO.

A continuación, viene reflejada la evolución que se ha dado con respecto a la variable mencionada. En el eje vertical del presente gráfico vienen plasmados los valores que han sido resultantes de la siguiente operación: (nº de veces que la autora reconduce el trabajo / pasos que tiene el proyecto).

Figura 17

Gráfico sobre la frecuencia de reconducción del trabajo. Fuente: Elaboración propia



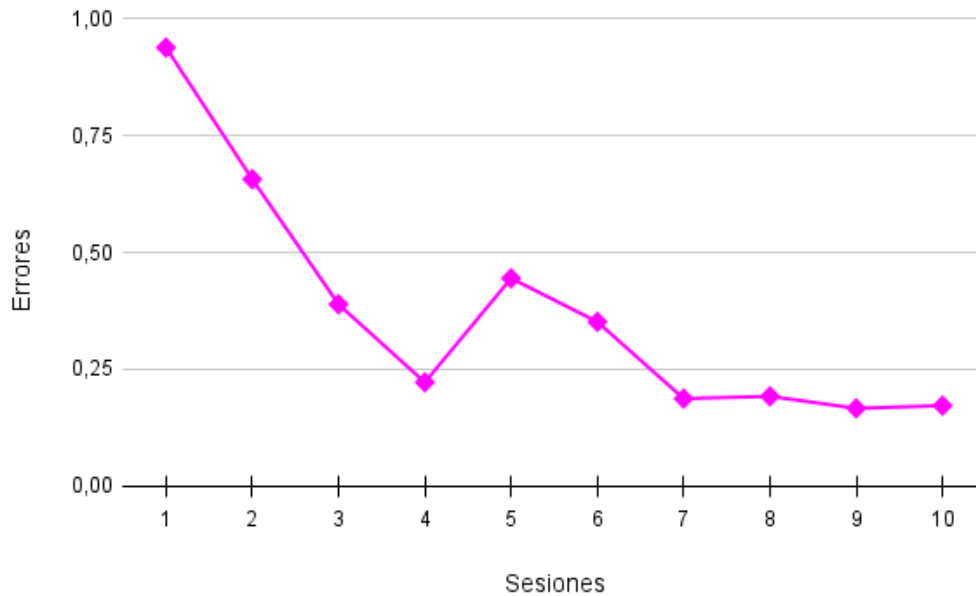
A simple vista se puede concretar que la evolución de la variable ha sido totalmente positiva, existiendo prácticamente en todas las sesiones un descenso con respecto a la anterior. El mayor descenso se ha dado entre la primera y tercera sesión en las que el valor se ha reducido a más de la mitad. De la tercera a la cuarta sesión nos encontramos con un breve ascenso que no tarda en perder esa tendencia, pues, a partir de la cuarta sesión los valores han ido descendiendo de forma progresiva hasta situarse en cero en el caso de las dos últimas sesiones.

5.3 ERRORES DE EJECUCIÓN.

Como se establece en la Tabla 1, esta variable fue dividida inicialmente en dos tipos de errores con el fin de realizar una mejor recogida de datos. No obstante, a la hora de plasmar los resultados, se han tenido en cuenta el número de errores de cada tipo que se han dado a lo largo de la sesión y se han unificado sumando los mismos con el fin de tener un solo valor de esta variable. Por lo tanto, en el eje vertical del presente gráfico vienen plasmados los valores que han sido resultantes de la siguiente operación: $(\text{Error de intentar encajar una pieza} + \text{error de ejecución}) / (\text{Pasos que tiene el proyecto})$.

Figura 18

Gráfico sobre los errores de ejecución. Fuente: Elaboración propia



En el caso de los errores de ejecución que se han producido, se puede ver que el mayor descenso se ha dado durante las primeras cuatro sesiones, disminuyendo el valor hasta más de la mitad. Después de esto, en la quinta sesión el valor ha sufrido un importante incremento, no obstante, esta tendencia no tardará en eliminarse, pues, en la sexta y séptima sesión se plasma otro descenso, aunque de menor intensidad que el primero de ellos. Durante las siguientes sesiones el valor se ha ido manteniendo estable.

Si se compara esta gráfica con las anteriores podemos observar que en este caso el valor nunca ha llegado a ser 0, podría deducirse que esto es debido a la gran carencia que el alumno antes de comenzar con la intervención ya tenía con respecto a las destrezas manipulativas, como queda plasmado en el punto 4.1 donde se hace una breve descripción del sujeto.

5.4 MOTIVACIÓN.

Con el fin de observar la motivación que el sujeto presentaba ante las situaciones de trabajo, se realizaron dos valoraciones subjetivas que se le facilitaban al alumno antes y después de la sesión. Por ello, a continuación se plasman los resultados obtenidos en estas valoraciones:

Tabla 4

Resultados de la medición de la motivación. Fuente: elaboración propia

	VALORACIÓN SUBJETIVA INICIAL	VALORACIÓN AFECTIVO - EMOCIONAL FINAL
SESIÓN 1	Me gusta mucho	Feliz - Fácil
SESIÓN 2	Me llama la atención	Feliz - Fácil
SESIÓN 3	Me llama la atención	Feliz - Fácil
SESIÓN 4	Apenas me gusta	Aburrido - Fácil
SESIÓN 5	Me llama la atención	Feliz - Fácil
SESIÓN 6	Apenas me gusta	Feliz - Fácil
SESIÓN 7	Me llama la atención	Feliz - Fácil
SESIÓN 8	Me gusta mucho	Feliz - Fácil
SESIÓN 9	Me llama la atención	Feliz - Fácil
SESIÓN 10	Me llama la atención	Feliz - Fácil

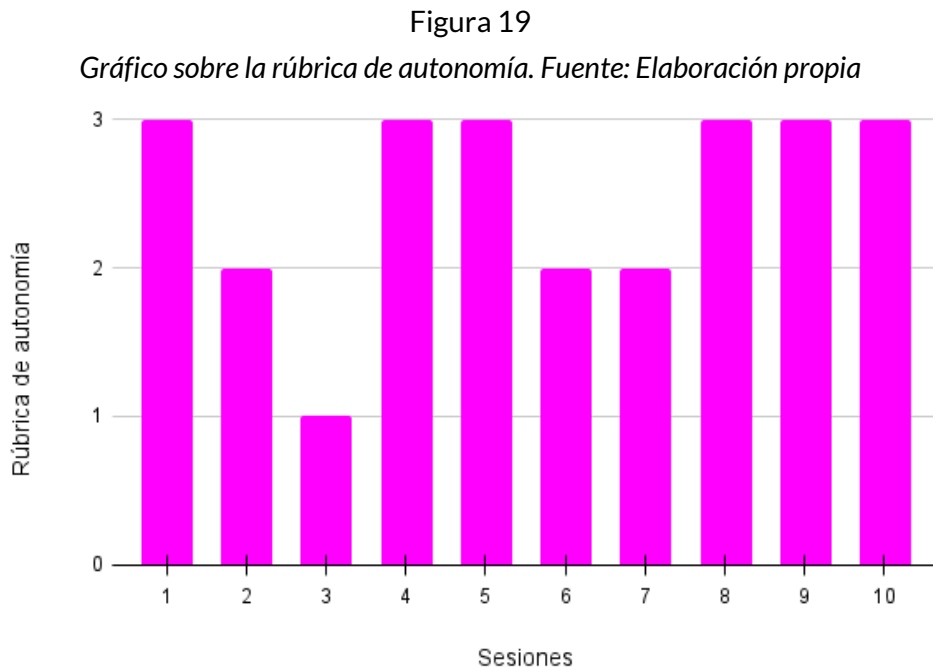
Como vemos, la columna que representa la valoración final tiene un resultado similar en todas las sesiones exceptuando una de ellas, la sesión 4, en la cual el infante indica haberse aburrido tras finalizar el proyecto. Tras visualizar las observaciones que la autora realizó en esa sesión, se podría deducir que esto se debe a la amplitud del proyecto, el cuál consta de 81 pasos, siendo el más largo de todos los realizados. Además, se puede observar como en esa misma sesión, el niño indica en la valoración inicial que apenas le gusta esta construcción, algo que podría estar en relación con ello, aunque esta teoría podría desmontarse dado que en la sesión 6 también se indica en la valoración inicial que apenas le gusta el proyecto, pero, aun así, al finalizarlo se siente feliz y no aburrido. Es necesario mencionar que en la sesión 6 el número de pasos a seguir fueron de 37, por lo que podría deberse a la primera de las hipótesis.

Si nos centramos en la columna de la valoración inicial, se visualiza que esta no sigue un mismo patrón, sino que se plasman resultados dispares de una sesión a otra. Cabe destacar que, en ninguna sesión se ha valorado inicialmente el proyecto con la máxima puntuación; "Me encanta" ni con la menor puntuación; "No me gusta". Pues, la expresión más utilizada ha sido "Me llama la atención", situada en la parte central de la pirámide de evaluación.

5.5 RESPONSABILIDAD.

Para la medición de la autonomía se utilizó la variable de la responsabilidad. Para ello, se estableció una rúbrica que era realizada por la autora y que

viene desarrollada en la Tabla 2. Los valores que se anotaron a lo largo de las sesiones fueron los siguientes:



En este caso, hay que tener en cuenta que el mejor valor correspondería al 4, que, como vemos, no se ha dado en ninguno de los casos. Analizando el gráfico, estos resultados discrepan de los gráficos que anteriormente se han visto, puesto que, al contrario que el resto, se comienza con un buen dato y hay una tendencia negativa del mismo, que se remonta en la cuarta sesión, pero vuelve a descender en la sexta de las mismas. Posteriormente, durante las tres últimas sesiones el dato se ha mantenido alto.

Cabe destacar que, el valor más alto no se ha dado ya que el alumno necesitaba que se le recordara que había que recoger y en ningún caso salió de él mismo el hacerlo sin necesidad de que se le recordara.

6. DISCUSIÓN.

En la presente intervención se ha deducido que la robótica educativa tiene efectos positivos de cara a la frecuencia en la que se producen las conductas autostimulatorias, lo que concuerda con lo señalado por Sarri junto Syriopoulou-Delli (2021) en sus respectivas investigaciones y con Mostajo et al. (2021), los cuales afirman que en las intervenciones en las que se habían basado se vieron reducidas las conductas estereotipadas.

Además de lo anterior, se han visualizado tras el análisis de los resultados la gran mejora obtenida con respecto al tiempo de concentración del participante, lo cual concuerda con lo que Charman (2013) apuntó. Cabe destacar que no es el único autor que afirma haber obtenido unos resultados positivos usando la robótica educativa en aspectos que engloban la atención, pues Mostajo et al. (2021) también lo recogen en sus estudios.

La mejora de las destrezas manipulativas toma un gran valor en esta intervención dado que era un punto débil del sujeto. No obstante, los resultados obtenidos con respecto a las mismas han sido muy favorables, lo cual coincide con lo que establecen investigadores como Conchinha (2012), Pérez, Gómez, Trigo y Valiente (2019), Mostajo et al. (2021) o Pereira y de Sá Sarmiento (2019).

Con respecto a la motivación, los efectos positivos producidos en la misma apenas han resultado ser visibles puesto que dependía en gran medida de que si lo que se iba a construir entraba en los intereses del sujeto o no. Sin embargo, Mostajo et al. (2021) defienden en sus respectivos estudios el aumento de la motivación del alumnado gracias a la robótica educativa, lo cual sugieren también autores como Pérez, Gómez, Trigo y Valiente (2019) o Charman (2013) quienes apuntan que la robótica es un elemento motivador en niños y niñas autistas.

Por último, la responsabilidad es otro aspecto en el que se ha centrado esta propuesta de intervención y, con respecto a la misma, se plasmó en el anterior apartado que no se había conseguido el mejor resultado posible, pero sí que se había mantenido en un nivel alto durante todas las sesiones. La responsabilidad es un área que en las experiencias anteriores encontradas no se ha trabajado. Sin embargo, hay algunas actitudes como la autonomía o la participación que podrían verse relacionadas con la misma y, con respecto a estas, autores como Mostajo et al. (2021) o Pérez, Gómez, Trigo y Valiente (2019) afirman haber obtenido unos resultados positivos.

7. CONCLUSIONES.

Tras la puesta en práctica de la presente intervención, las conclusiones que se han derivado de la misma se podrían resumir en las siguientes:

- Las conductas autoestimulatorias se vieron reducidas, llegando a producirse con menor frecuencia e incluso no dándose en alguna de las sesiones.

- El tiempo de concentración del alumno en la tarea aumentaba conforme se iban sucediendo las sesiones, no haciendo falta durante las últimas sesiones la intervención de la autora para reconducir el trabajo.
- Ha habido cierta mejora en las destrezas manipulativas, aunque con respecto a la misma los avances han sido más lentos que con el resto de variables.
- El sujeto mostraba mayor motivación ante proyectos relacionados con personas o números (dado su conducta estereotipada). Por lo tanto, este estado se daba en función de estos intereses.
- Con respecto a la responsabilidad, no se consiguió que el alumno recogiera las piezas por sí mismo y las colocara en su sitio sin necesidad de que se le recordara, pues en la mayoría de veces era necesario indicarle que realizara esta tarea.

8. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES.

Tras el desarrollo de la presente propuesta han surgido algunas limitaciones con respecto a la mima. Por ello, en este apartado se plasman cuáles han sido estas limitaciones además de compartir algunas recomendaciones para futuras investigaciones del mismo carácter.

Para medir la motivación se crearon fichas de valoración subjetiva. Estas no fueron de gran relevancia para la intervención debido a que el alumno rellenaba las mismas en función de su conducta autoestimuladora. Además, la autora observó cómo, en algunas ocasiones las conductas observadas no coincidían con lo que el alumno plasmaba en estas valoraciones. Por ello, esto supuso una gran limitación a la hora de medir esta variable.

Otra de las limitaciones que se encontró a la hora de realizar las sesiones fue con respecto al lugar de trabajo, el cual estaba adornado con numerosos estímulos atractivos y nuevos para el alumno que lo hacían evadirse del proyecto. Por ello, como recomendación, sería favorable que la intervención se llevara a cabo en un lugar que el alumno ya conociera o un lugar que no tenga tantos estímulos. Mucho más si estos estímulos aumentaban la probabilidad de producirse la conducta autoestimuladora (Debido a que eran imágenes de niños, nombres, números...).

Dado que la variable de responsabilidad nunca llegó a alcanzar su mayor nivel, es posible que esta hubiera resultado más útil si se hubiera definido de una

forma diferente. Por ejemplo, realizando una rúbrica que contenga más niveles y que estos estén más desarrollados con el fin de que la evolución se hubiera visto de forma más clara.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Alcantud Marín, F., Alonso Esteban, Y., & Mata Iturralde, S. (2018). Prevalencia de los trastornos del espectro autista: revisión de datos. *Siglo Cero*, 47(4), 7-26. <http://hdl.handle.net/11181/5344>
- American Psychological Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing, Inc. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Arocena Pérez, I. y Hügün Burgos, A. y Rekalde Rodríguez, I. (2021). La robótica como herramienta didáctica para estudiantes con trastornos del espectro autista: una revisión sistemática. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 21(1), p. 51-82. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/eticanet/article/view/18137/20630>
- Arroyo González, M. J. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de educación inclusiva*, 6(2), p. 144-159. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/186/180>
- Barrera Lombana, N. (2015). Uso de la robótica educativa como estrategia didáctica en el aula. *Praxis & Saber*, 6(11), 215-234. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592015000100010
- Castro, F. V., Briegas, J. J. M., González, S., & González, D. V. (2017). Actividad extraescolar para aprender a aprender: la robótica como herramienta educativa. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (13), 124-128. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2542>
- Coll C., Palacios J. y Marchesi A. (2001). Desarrollo psicológico y educación 2. En Coll C. *Concepciones y tendencias actuales en Psicología de la Educación*, p.29-67. Alianza.
- Conchiniha, C., D'Abreu, J. V. V., & Freitas, J. C. (2015). Taller de formación robots y necesidades educativas especiales-NEE: La robótica educativa aplicada en contexto inclusivo. *Ubicuo Social: Aprendizaje con TIC*. https://www.academia.edu/18223114/Taller_de_formaci%C3%B3n_robots_y_necesidades_educativas_especiales_NEE_La_robotica_educativa_aplicada_en_contexto_inclusivo
- Correia de Freitas, J. y Conchiha, C. (2015). *La robótica educativa en contexto inclusivo*. Universidad de Zaragoza. https://www.academia.edu/22377888/La_robotica_educativa_en_contexto_inclusivo
- Correia, S. (2013). *Autismo: Características e intervención educativa en la edad infantil*. [Trabajo Fin de Grado Inédito]. Universidad de la Rioja.

file:///C:/Users/Usuario/Downloads/AutismoCaracteristicasElIntervencionEducativaEnLaEd_aedd.pdf

- Juárez Núñez, J. M., Comboni Salinas, S., & Garnique Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos (México, DF)*, 23(62), 41-83. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-57952010000100003&script=sci_abstract&tIng=en
- Jurado, F. R. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. *Innovación y experiencias educativas*, 19. <https://docplayer.es/13555752-Principios-de-normalizacion-integracion-e-inclusion.html>
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. Boletín Oficial del Estado 103, de 30 de abril de 1982. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1982-9983#:~:text=Los%20minusv%C3%A1lidos%2C%20en%20su%20etapa,de%20leyes%20que%20la%20desarrollan.>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado 187, de 6 de agosto de 1970. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado 238, de 4 de octubre de 1990. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. Boletín Oficial del Estado 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López, E. G. (2015). Enfoques de intervención para niños con trastornos del espectro autista: últimos avances. *Revista digital EOS Perú*, 3(1), 77-90. <https://eosperu.net/revista/wp-content/uploads/2015/10/ENFOQUES-DE-INTERVENCION-PARA-NINOS-CON-TRASTORNOS-DEL-ESPECTRO-AUTISTA-ULTIMOS-AVANCES..pdf>
- Lorenzo Lledó, G., Lorenzo-Lledó, A., Lledó Carreres, A., & Pérez-Vázquez, E. (2023). Creación de un entorno de realidad virtual inmersiva para la comunicación e interacción social: estudio piloto en alumnado con trastorno del espectro autista. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(73). <https://doi.org/10.6018/red.539141>
- Manzano, E. S. (1994). *Introducción a la educación especial*. Editorial Complutense.
- Martín, Á. B., Maganto, M. M., de la Morena, A. D. P., & Bedia, R. C. (2017). Intervención psicoeducativa en alumnos con trastornos del espectro del autismo en educación

- primaria. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 5(2), 87-110. [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-IntervencionPsicoeducativaEnAlumnosConTrastornosDe-6231795%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-IntervencionPsicoeducativaEnAlumnosConTrastornosDe-6231795%20(1).pdf)
- Moreno Ramos, A.M. (2015). *Conóceme, compréndeme y ayúdame: aprendamos a trabajar con el autismo*. [Trabajo Fin de Grado Inédito]. Universidad de Sevilla, Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/32992>
- Ojea Rúa, M. (2004). *El espectro autista: intervención psicoeducativa*. Ediciones Aljibe.
- Perez, I. A., Iglesias, E. C., & Rekalde-Rodríguez, I. (2019). Robótica Socio-Educativa: aspectos éticos. *EDUNOVATIC 2019*, p.109. <http://www.edunovatic.org/wp-content/uploads/2020/03/EDUNOVATIC19.pdf>
- Ramalho, NCP y Sarmiento, SMDS (2019). La terapia LEGO® como intervención en los trastornos del espectro autista: una revisión integradora de la literatura. *Revista CEFAC*, 21(2). <https://www.semanticscholar.org/paper/A-LEGO%C2%AE-Terapia-como-m%C3%A9todo-de-interven%C3%A7%C3%A3o-nas-do-Ramalho-Sarmiento/32ee13f21e7f395843723f44ea911036e72866bb>
- Sarri, K., & Syriopoulou-Delli, C. K. (2021). Robótica para melhorar as habilidades de vida independente em adolescentes e jovens adultos com transtorno do espectro do autismo: uma revisão sistemática. *Research, Society and Development*, 10(15), https://www.researchgate.net/publication/356589946_Robotica_para_melhorar_as_habilidades_de_vida_independente_em_adolescentes_e_jovens_adultos_com_transtorno_do_espectro_do_autismo_uma_revisao_sistemica
- Sevilla, M. D. S. F., Bermúdez, M. O. E., & Sánchez, J. J. C. (2013). Aumento de la prevalencia de los trastornos del espectro autista: una revisión teórica. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 747-764. <https://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=349852058061>
- Siles Rojas C., Gómez Veloso S., Román Graván P., & Hervás Gómez C. (2022). Explorando los beneficios de la robótica en el aprendizaje del alumnado con necesidades especiales. En Siles Rojas C., Gómez Veloso S., Román Graván P., & Hervás Gómez C. *Retos de la investigación y la innovación en la sociedad del conocimiento*, p. 221. Dykinson.
- Tendlarz, S. (2012). Niños autistas. *Revista Virtualia*, 25, 1-5. <https://revistavirtualia.com/articulos/278/estudios/ninos-autistas>
- Valiente Barroso, C., Pérez Delgado, J. M., Gómez, R., & Trigo, J. (2019). Robótica educativa en las aulas de Educación Especial. *EDUNOVATIC2019*, p.80-84. <http://www.edunovatic.org/wp-content/uploads/2020/03/EDUNOVATIC19.pdf>
- Warnock, HM (1978). *Necesidades educativas especiales. Informe de la Comisión de Investigación sobre Educación de Niños y Jóvenes Discapacitados*. Oficina de Su Majestad. Londres.