

## ESPACIOS Y CONTEXTOS EDUCATIVOS DIVERSOS Y HUMANIZADOS

## ESPAIS I CONTEXTOS EDUCATIUS DIVERSOS I HUMANITZATS



# Rizoma*trans*

---



DIRECTORAS Y COORDINADORAS DE LA PUBLICACIÓN

**M<sup>a</sup> Sheila Pons Vázquez**  
**Ana Cristina Llorens Tatay**  
**Sonia Renovell Rico**

EDITA

**Edicions Florida**  
C/ Rei en Jaume I, n<sup>o</sup> 2  
46470 Catarroja  
T. 961 220 388  
[info.edicions@florida-uni.es](mailto:info.edicions@florida-uni.es)

*Rizomatrans.*  
*Espacios y contextos educativos diversos y humanizados*

ISBN: ES 978-84-949560-3-4



Las opiniones reflejadas en este documento expresan los puntos de vista de sus respectivos autores y autoras, en ningún caso las del equipo editorial ni de Florida Universitària.

Les opinions reflectides en este document expressen els punts de vista dels seus respectius autors i autoras, en cap cas les del equip editorial ni de Florida Universitària.

**ESPACIOS Y CONTEXTOS  
EDUCATIVOS DIVERSOS Y  
HUMANIZADOS**

**ESPAIS I CONTEXTOS  
EDUCATIUS DIVERSOS I  
HUMANITZATS**

> 06 PRÓLOGO  
Anna Chover Lafarga

> 08 INTRODUCCIÓN  
Cristina Duart Carrión

## 01 GÉNERO, ESPACIOS Y CONTEXTOS

> 11 **Jesús Generelo Lanaspá**  
*Los centros educativos,  
¿espacios seguros para las personas LGTBI?*

> 17 **Violeta Poyato Sala y Sonia Renovell-Rico**  
*Actitudes del alumnado hacia la diversidad  
afectivo-sexual.*

## 02 ESPACIOS Y CONTEXTOS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

> 27 **Vicenta Ávila Clemente, Antonio Ferrer Manchón,  
María-Ángeles Serrano Mendizábal, Laura Gil  
Pelluch y M<sup>a</sup> Celeste Asensi Borrás**  
*Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en  
la Universitat de València: Programa Universitario de  
Formación para el Empleo (UNINCLUV).*

> 43 **Alba Martínez Plaza e Irene López Secanell**  
*Análisis del estado nutricional y de los libros de texto  
sobre educación alimentaria de una comunidad  
educativa de Secundaria.*

> 34 **Juli A. Aguado Hernández y Susana Marín Traura**  
*Diversidad y empleo: La ocupación como un entorno  
socializador y de inclusión desde la administración  
pública responsable.*

## 03 ESPACIOS Y CONTEXTOS PARA CONECTAR

> 53 **Rosa López Chirivella y  
María Dolores Soto González**  
*Arquitectura escolar e innovación metodológica en  
centros de secundaria.*

> 73 **Cristina García López y Diana Marín Suelves**  
*Análisis de un multilingual Education Chat of Europe  
sobre inclusión.*

> 60 **Carlos Justo Gutiérrez**  
*Radio escolar.*

> 77 **Joan A. Aparisi-Romero**  
*Una reflexión sobre las condiciones para el desarrollo  
de la diversidad cultural en la educación.*

> 68 **M<sup>a</sup> Dolores Soto González, Sonia Renovell-Rico y  
Andrea Pons Juan**  
*Experiencia universitaria innovadora sobre el  
pensamiento reflexivo. De las aulas universitarias  
a las aulas de educación infantil*

## Prólogo

**Anna Chover Lafarga**

Profesora de la Unidad de Educación.

Florida Universitària. Valencia-España

*anchover@florida-uni.es*

“La casa de Asteri n”, título del cuento de Jorge Luis Borges, tiene un número infinito de puertas. Se trata de una casa del tamaño del mundo. Un laberinto de puertas, el del rey Minos, que permanecen siempre abiertas. Es así que hemos querido abrir este prólogo con esa alegoría del laberinto que despliega Borges; porque podemos emparentarla con la naturaleza del aprendizaje como conjunto de posibilidades infinitas o de puertas abiertas. Asimismo, el ejemplo de Asteri n nos permite introducir el tema de la importancia de los espacios y los contextos y cómo estos determinan nuestra percepción del mundo. Es decir, cómo cualquier experiencia de aprendizaje está determinada, tanto por las carencias, como por la humanidad de los espacios que habitamos. Hablamos entonces de espacios físicos, pero sobre todo, de espacios simbólicos que puedan generar nuevas experiencias de aprendizaje emparentadas con la diversidad. Así pues, siguiendo en la línea de anteriores, esta sería una forma de resumir el tema que nos ocupa en esta cuarta edición de *Rizomatrans*.

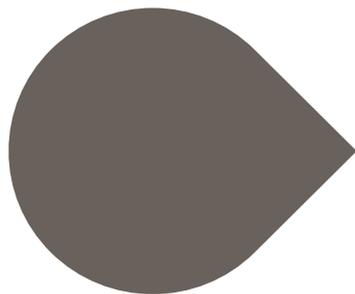
Los espacios deberían ser un espejo de nuestro interior, habitáculos que proyectan quiénes somos, pero también quiénes queremos llegar a ser. Sin embargo, la realidad de la que nos hacemos eco es otra mucho más cruda; ya que los espacios que conforman la realidad escolar y académica reproducen a escala las violencias simbólicas que sufren diariamente las minorías sociales. De hecho, como se verá, partimos de la constatación de que los espacios educativos resultan inseguros y lesivos para las personas LGTBI, lo que se traduce en un condicionante, en un obstáculo para el desarrollo integral que ha de perseguir la educación.

Ahora bien, esa misma constatación nos permite justificar la necesidad de proyectos académicos como esta revista, que resulta de un espacio de reflexión previo como son las Jornadas de Diversidad, organizadas por Florida Universitaria. Así pues, podemos decir que esta cuarta edición recoge el espíritu de las anteriores y, en este sentido, el contenido de este volumen puede resumirse en otra constatación, la de que s  es factible la posibilidad del cambio, tal y como demuestran las distintas experiencias educativas que se recogen. En conclusión, el objetivo viene a seguir siendo el de apuntalar una democratización efectiva del sistema educativo. Dicho de otro modo y para terminar con el mito del laberinto, el de abrir puertas a la diversidad.



# INTRODUCCIÓ

## INTRODUCCIÓN



# La necesaria colaboración para avanzar en el proceso de la inclusión

**Cristina Duart Carrión**

Profesora de la Unidad de Educación-  
Florida Universitària. Valencia-España  
cduart@florida-uni.es

A modo de presentaci3n del libro *Espacios y contextos diversos y humanizados*, resultante de las V Jornadas Internacionales de diversidad de Florida Universitaria, se plantea una reflexi3n sobre la situaci3n actual de la Educaci3n inclusiva. En general se est  de acuerdo y hay consenso al aceptar que el cambio de modelo -incluso de paradigma- es necesario para atender la diversidad de necesidades del aula.

Esto se refleja en el actual discurso te3rico y empírico sobre educaci3n, el cual se posiciona en el modelo de la educaci3n inclusiva:

- Los organismos oficiales internacionales con las distintas declaraciones, a partir del posicionamiento de la Educaci3n para Todos/as (Naciones Unidas, 1990) proponen acciones de mejora para conseguir una educaci3n equitativa y de calidad. Así, en la Agenda 2030, el 4.º objetivo de desarrollo sostenible apuesta por “Garantizar una educaci3n inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Naciones Unidas, 2015).
- Los estados miembros tambi  se pronuncian a través de la normativa educativa actual, como es el caso del Estado español con la ley de educaci3n (LOMLOE, 2020) que se basa en principios como el respecto a los derechos de la infancia, la educaci3n inclusiva, la equidad y la igualdad de género, y sin ir más lejos, el decreto valenciano de equidad e inclusi3n educativa (2018), haciendo que el planteamiento inclusivo sea prescriptivo.
- En paralelo, la investigaci3n universitaria y la literatura académica generada suscribe la necesidad del cambio de mirada en el proceso de enseñanza-aprendizaje para poder atender la diversidad de necesidades del alumnado.

Así, Booth y Ainscow (2002), introducen el concepto de barreras en el aprendizaje y la participaci3n, el cual supone un cambio de perspectiva, donde el contexto escolar es el que se tiene que adaptar a las necesidades del alumnado. Se puede decir que las dificultades no est n en el alumnado sino en el entorno.

Aun así, este discurso te3rico y empírico no se ve del todo reflejado en la práctica, en la realidad de las escuelas, de los institutos y de las universidades, donde el cambio de modelo de una escuela tradicional en una escuela inclusiva est  aconteciendo un proceso demasiado lento, en ocasiones, incipiente. Parecería l3gico pensar que a medida que el discurso de la integraci3n escolar evolucionaba en el de la inclusi3n educativa, el número de alumnos con diversidad funcional tendría que haber aumentado en las escuelas ordinarias, pero lo que ha pasado es que ha aumentado en las escuelas especiales. Esto puede significar que la escuela de todos/as no atiende como es debido al alumnado más vulnerable (Echeita, 2017).

En palabras de Moliner (2020), hace falta movilizar el conocimiento, es decir, hacer que el conocimiento ya generado sobre educación inclusiva se traslade a las aulas en una relación de colaboración necesaria. Esto nos lleva a abordar la importancia de la formación universitaria del futuro docente, que tiene que estar en consonancia con las necesidades de las escuelas y del alumnado, y de la formación continua del profesorado en activo, del aprendizaje permanente, de movilizar el conocimiento.

Con todo, llegamos a la Pedagogía Inclusiva (Florian, 2010), donde la enseñanza tiene que disponer de estrategias de trabajo en el aula variadas, creativas y motivadoras para personalizar el aprendizaje (Coll, 2017).

Para poder atender la diversidad de necesidades del aula, y en concreto al alumnado con dificultades para el aprendizaje escolar, hay que hacer cambios en el currículum:

- En la planificación. Se trata de poner en marcha el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (CAST, 2011) y la Programación multinivel.
- En las prácticas del aula. Se debe hacer uso de metodologías activas/inclusivas, como el trabajo cooperativo, la gamificación, el trabajo por proyectos, entre muchas otras.
- En la evaluación, que tiene que ser formativa y auténtica, no homogénea.
- En la organización y en el clima social. Así, se apuesta por la docencia compartida y por una escuela abierta y acogedora.
- En los espacios y los tiempos. El trabajo por ámbitos de aprendizaje, dentro y fuera del aula y de la escuela, los entornos de aprendizaje y la tecnología aplicada a la educación.

Así pues, hay que seguir movilizando el conocimiento mediante un acompañamiento colaborativo, partiendo de lo que ya se hace en los centros escolares y avanzar en el proceso hacia la inclusión (Moliner, 2020).

En esta línea y enlazando con la temática del presente libro, los espacios y contextos educativos también tienen que ser inclusivos. El entorno físico y el ambiente de la enseñanza y el aprendizaje, según Loris Malaguzzi “el tercer profesor”, tiene que ser un entorno flexible, motivador, sensible a las necesidades del alumnado y facilitador del aprendizaje. En el libro encontramos tres ejes temáticos, en un intento de ordenar y aglutinar las distintas propuestas planteadas:

1. Género, espacios y contextos, donde se aborda la igualdad de género y la inclusión educativa de la diversidad afectivo-sexual.
2. Espacios y contextos para atender la diversidad, que atiende distintas iniciativas sobre la inclusividad funcional.
3. Espacios y contextos para conectar, para facilitar las relaciones humanas, para intercambiar conocimientos, para eliminar distancias.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOOTH, T., & AINSCOW, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID.

CASTO (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*. Wakefield, MI: Author.

COLL, C. (2017). *De la atención a la diversidad a la personalización del aprendizaje*. Aula de innovación educativa, (267), 29-33.

DECRETO 104/2018, de 27 de julio, del Consejo, por el cual se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. [2018/7822]. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, n.º 8356/07.08.2018, pp 33355 a 33381. [https://www.dogv.gva.es/datos/2018/08/07/pdf/2018\\_7822.pdf](https://www.dogv.gva.es/datos/2018/08/07/pdf/2018_7822.pdf)

ECHETA SARRIONANDIA, G. (2017). *Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas*. Aula abierta, 46(2), 17-24.

FLORIAN, L., & LINKLATER, H. (2010). *Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all*. Cambridge journal of education, 40(4), 369-386.

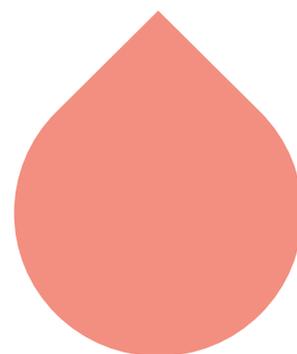
LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre, por la cual se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, n.º 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868 a 122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/boe-a-2020-17264.pdf>

MOLINER GARCÍA, O. (ED.) (2020). *Acompañar la inclusión escolar*. Dykinson S.L.

**GÉNERO, ESPACIOS Y CONTEXTOS**  
GÈNERE, ESPAIS I CONTEXTOS



# Los centros educativos, ¿espacios seguros para las personas LGTBI?



**Jesús Generelo Lanaspá**

Expresidente de la Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans y Bisexuales (FELGTB).  
 Consejero técnico del Ministerio de Igualdad.  
[jesusgela@gmail.com](mailto:jesusgela@gmail.com)

**RESUMEN**

Existe ya una extensa literatura científica sobre la incidencia de la violencia provocada por la homofobia y la transfobia en un elevado porcentaje del alumnado del sistema educativo español. Además de esta violencia psicológica y/o física, presente en todas las etapas educativas y en toda la geografía española, existe una violencia estructural, de carácter simbólico, que viene producida por la ausencia de la diversidad sexual, de género y familiar en los currículos escolares y en el trabajo pedagógico de los centros de enseñanza.

La legislación educativa española, no obstante, cada vez es más explícita en la necesidad de incorporar los valores de respeto y conocimiento de la diversidad sexo-genérica. Ahora es preciso que las leyes trasciendan el papel y se incorporen al día a día de la experiencia docente.

**PALABRAS CLAVE:**

Homofobia, transfobia, violencia estructural, diversidad sexual, legislación educativa, educación en valores.

**KEYWORDS:**

Homophobia, transphobia, structural violence, sexual diversity, educational legislation, education in values.

## Introducción

El hecho de que exista una duda razonable sobre la seguridad que ofrecen los centros educativos a los menores lesbianas, gais, trans, bisexuales o intersexuales (en adelante LGTBI), o a cualquiera que se salte las normas de género, ya es de por sí muy preocupante. Pero lo cierto es que la duda es más que razonable. Por ello, es imperativo que el sistema educativo responda sin demora a dos cuestiones fundamentales:

1. ¿Son los centros educativos espacios en los que el alumnado LGTBI –así como el profesorado o personal no docente– está libre de violencia física y/o psíquica, acoso, amenazas, etc.?
2. ¿Se ejerce sistemáticamente una violencia simbólica sobre los miembros de este colectivo?

## Espacios (in)seguros

Independientemente de las apreciaciones personales, intuiciones o propias experiencias, ya están disponibles muchas investigaciones llevadas a cabo en los últimos 15 años que demuestran lo que ya sabíamos todas las personas LGTBI tras haber pasado por el sistema educativo: que no es lo mismo ser heterosexual que homosexual o bisexual, y mucho menos ser cissexual que transexual. No se parte de la misma casilla de salida.

A partir de 2005 algunas organizaciones como COGAM<sup>1</sup> y la FELGTB<sup>2</sup> iniciaron una línea de trabajo de la que surgieron un buen número de investigaciones llevadas a cabo con diferentes metodologías y ámbitos geográficos, con diversas y muy amplias muestras poblacionales. Los resultados se han mantenido a lo largo de estos años muy similares: las actitudes de la población escolarizada en España no son siempre positivas frente a compañeras y compañeros lesbianas, gais, bisexuales o trans; el acoso que sufre esta parte del alumnado es muy elevado y está presente en todos los rincones de España. Además, algunos de estos estudios evidencian un gran desconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, una llamativa ausencia de referentes, tanto cercanos como históricos, así como una preocupante falta de formación del profesorado.

Como decimos, desde 2005, año en el que se publicó el informe “Homofobia en el sistema educativo” (Generelo, J. y Pichardo, J.I., 2005), docenas de estudios nos hablan con precisión de la situación de la diversidad sexual y de género en el sistema educativo de nuestro país. Y puesto que la literatura al respecto es ya amplia, merece la pena que hagamos aquí un somero resumen de las principales conclusiones que han aportado algunos de los estudios más relevantes.

“Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)” (Martín, N. et al., 2007) se convirtió en un trabajo de referencia, tanto por la comparativa que llevó a cabo, como por lo representativo de su muestra. Con 4.636 encuestas –el 60% de la población escolarizada– llevadas a cabo en dos poblaciones diametralmente opuestas (un pueblo del centro de la península con numerosa presencia de migrantes, frente a un municipio canario donde se encuentra un popular destino de turismo gay), resultó muy ilustrativo que los resultados coincidieran en la mayoría de las cuestiones, insinuando de este modo el carácter estructural del problema dentro del sistema educativo español.

Un dato muy importante que sacó a la luz este estudio es que el 12% del alumnado entrevistado, entre 12 y 19 años, no se considera heterosexual. Es decir, existe un elevado porcentaje de adolescentes para los que una educación basada en el heterosexismo y en el binarismo no responde a sus intereses, demandas y necesidades.

1. Colectivo LGTBI de la Comunidad de Madrid. Se trata de una de las organizaciones LGTBI más importantes de España, y una de las pioneras en el trabajo y la investigación educativas.

2. Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans y Bisexuales, la mayor organización defensora de los derechos de las personas LGTBI, engloba a más de 55 asociaciones de todo el territorio español.

Otra cuestión de interés fue la brecha de género que se evidenció en lo que a la aceptación de la diversidad sexual se refiere. Mientras que la inmensa mayoría de las chicas se mostraba respetuosa y tenía conocidos LGTBI, entre los chicos había un preocupante porcentaje de quienes no veían con buenos ojos compartir espacios con compañeros (especialmente varones) gays o bisexuales. Y un porcentaje no desdeñable manifestaba haber ejercido algún tipo de violencia por este motivo. La relación entre sexismo y LGTBifobia quedaba más que evidenciada: “Despreciar a los maricones te hace más macho”, afirmaba un adolescente de 14 años. Además, se reforzaba la idea ya sugerida por Generelo, J. y Pichardo, J.I. (2005) de la falta de conocimientos y referentes asociados a la diversidad sexual, de género y familiar. La situación, ni que decir tiene, se empeora en el caso de las personas trans. El desconocimiento de referentes en este caso era total y la aceptación de compañeros/as trans era muy inferior.

Otro estudio de la FELGTB, “Jóvenes LGTB” (Garchitorena, M., 2008), de ámbito estatal, mostraba cifras que invitaban al escándalo: el 57% de los jóvenes LGTB participantes había sufrido algún tipo de violencia psíquica y/o física en el espacio educativo a causa de su orientación sexual o su identidad de género. El porcentaje se elevaba al 66% en el caso de los varones.

Con estos datos más que preocupantes en la mano, se hacía necesario trabajar una muestra mayor y más representativa. Con la intervención del INJUVE y el CIS se logró llevar a cabo esta investigación, “Jóvenes y diversidad sexual” (Gabriel, C. y Santoro, P., 2010), que probó que los datos previos no iban desencaminados. En una encuesta planteada a la población joven española, entre los 18 y los 25 años, el 80% de esta reconoció haber sido testigo de agresiones verbales a personas con sexualidades no normativas; el 40% había asistido a situaciones de exclusión; y el 20%, de violencia física. El 44% de los varones que se reconocían como gays o bisexuales había sufrido discriminación en algún ámbito de su vida.

Una vez comprobado que, efectivamente, las y, sobre todo, los adolescentes LGTBI son población en altísimo riesgo de sufrir violencias en el ámbito educativo, había que ir más allá: era necesario conocer las implicaciones que tales violencias tienen en sus vidas. “Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes lesbianas, gays y bisexuales” (Generelo, J. et al., 2012) demostró que ese tipo de acoso, habitualmente prolongado en el tiempo y vivido en soledad, induce con frecuencia a las víctimas a la desesperanza y al riesgo de suicidio. Se encuestó a 653 menores de 25 años que reconocían haber sufrido acoso escolar a causa de su orientación sexual. Entre ellos, el 43% ha llegado a idear el suicidio, el 35% lo ha planificado y el 17% lo ha intentado en una o varias ocasiones. Las cifras son entre 3 y 5 veces superiores a las de la población joven en general.

Con un resumen de las conclusiones de una treintena de estudios, FELGTB redactó un informe que presentó al Defensor del Pueblo: “Acoso escolar homofóbico: Fracaso del Sistema Educativo” (FELGTB, 2013). Y estas eran, básicamente, las situaciones que denunciaba:

- Los centros educativos no son un espacio seguro para la juventud que no responde a las expectativas de género.
- Los niveles de acoso escolar por LGTBifobia son muy elevados en todo el sistema educativo español.
- Esa exclusión y violencia es producida y/o tolerada en no pocas ocasiones por el profesorado o las directivas de los centros.
- La inseguridad escolar tiene consecuencias negativas en la oportunidad de aprender y en los resultados académicos y, por tanto, incide en una mayor tasa de fracaso escolar.
- La violencia ejercida por este motivo sobre un importante porcentaje de adolescentes los aboca con frecuencia a la desesperanza y al riesgo de suicidio.
- No se están adoptando medidas decididas, y mucho menos sistemáticas, para combatir esta lacra.

Durante esta última década se han seguido reproduciendo los cuestionarios de estos estudios en diferentes lugares de la geografía española. Y los resultados son tozudos. Si bien se percibe una mejoría, especialmente en lo tocante al conocimiento de referentes, unos intolerables porcentajes de violencia y rechazo siguen enquistados en una minoritaria pero peligrosa parte de la población escolarizada, preferentemente masculina. Además, una buena parte de la violencia se ha trasladado o extendido al más complejo e incontrolado territorio de las redes sociales.

La experiencia de las personas trans, como se ha apuntado someramente, requiere de un análisis específico, puesto que el nivel de desconocimiento sobre su realidad, y del rechazo que esta genera es cualitativa y cuantitativamente diferente. En “Jóvenes trans en el sistema educativo” (FELGTB, 2019), se recogen los testimonios de personas trans entre los 16 y los 24 años. El 57% vivió este período sin ningún apoyo y casi el mismo porcentaje, el 58%, sufrió transfobia prolongada en su etapa educativa. El 12% soportó violencia física y el 9% agresiones sexuales. Terrible la cifra del 43% que afirma que su centro no hizo nada para detener o rebajar esos niveles de violencia. Además, el 53% tuvo que aguantar que no se les llamara nunca o casi nunca por su nombre deseado. El 81%, finalmente, definió su escolarización con términos negativos: agobiante, complicada, decepcionante, dura, horrible, infierno...

Con todas estas evidencias en la mano, no parece muy desencaminado afirmar que el sistema educativo no está avanzando frente a la diversidad sexual y de género a la misma velocidad que lo hacen las leyes y la propia aceptación de la sociedad española. De hecho, aunque ya hasta 13 CCAA han legislado normativas protectoras de los derechos LGTBI y algunas específicas para la población trans, lo cierto es que la implementación de estas leyes en lo que respecta al terreno educativo está resultando, como poco, lenta y problemática. De modo que si coincidimos en que la educación es un espacio donde se debe aprender a ser y a convivir, podemos suponer que en una sociedad con amplio reconocimiento y aceptación de la diversidad sexual, de género y familiar<sup>3</sup>, sigue habiendo unos intereses poderosos que impiden que nuestros niños y adolescentes LGTBI no reciban una educación que los motive a quererse tal y como son o para que el resto de sus compañeros aprendan a aceptar las diferencias y a convivir con ellas.

## Violencias simbólicas

Aunque el movimiento LGTBI lleva más de cuatro décadas en España reclamando derechos y haciendo avanzar hacia una sociedad más abierta y plural, lo cierto es que la educación ha tardado en ser uno de sus objetivos troncales. No porque no se percibiera

la necesidad de educar en diversidad, sino porque los centros educativos eran espacios no solo cerrados a cal y canto, sino incluso peligrosos. La sombra de la pederastia –identificada torticeramente con las sexualidades no hegemónicas– estuvo presente hasta no hace mucho tiempo.

Las políticas públicas, en términos generales, han ubicado las cuestiones LGTBI en asuntos sociales, en igualdad, en familia, en asistencias varias... pero han quedado sistemáticamente alejadas de las políticas educativas. La educación se ha convertido en un espacio simbólico a preservar de los notables y significativos avances logrados por el conjunto de la sociedad española en esta cuestión.

Incluso si admitimos que la diversidad de orientaciones sexuales e incluso de identidades o expresiones de género está ganando visibilidad en la mayoría de los centros educativos, y que los datos en cuanto a aceptación, conocimiento de referentes o presencia de recursos asistenciales están mostrando una cierta mejoría, incluso si admitimos que ya hay centros que están trabajando con una cierta profundidad el acoso LGTBIfóbico: ¿podemos hablar con total seguridad de que estos centros son espacios seguros?

Las y los menores no solo necesitan protección frente a la violencia física y/o psíquica, protocolos antiacoso y control del bullying. Eso es algo básico, la ausencia de violencia es el punto de partida desde el que se puede construir la educación, pero no es el fin. Todos esos menores necesitan igualmente, y con la misma intensidad, un conocimiento y un reconocimiento de su realidad, precisan de unas condiciones y contextos que les faciliten su proceso de autoaceptación y el desarrollo de una autoestima positiva y saludable. ¿Podemos afirmar que esto está incluido en el currículo educativo? ¿Puede un alumno LGTBI tener la garantía de que le es posible mostrarse fuera del armario?, ¿de que desde el momento de su autodescubrimiento o de sus primeras sospechas logrará sentirse reconocido y valorado en igualdad de condiciones en un centro educativo? ¿O eso lo colocará en una situación de riesgo, de desigualdad? ¿Le exigirá esta vida sin armario un sobreesfuerzo emocional que le afectará su rendimiento académico? ¿Ven los hijos e hijas de familias LGTB reconocido su modelo familiar en los materiales con los que trabajan?

3. Los datos del último “Eurobarómetro sobre discriminación en la Unión Europea” (UE, 2019) son claramente positivos: España está entre los países de Europa que mayores índices de aceptación de la diversidad sexual y de género presentan.

Como se ve, muchas, muchas preguntas que, hoy por hoy, no tienen una respuesta clara en nuestro sistema educativo. Los centros educativos continúan siendo espacios que generan a los menores LGTBI una cierta extrañeza e inseguridad. Siguen sin ser percibidos como espacios amables donde sus realidades son contempladas de una manera integrada plenamente en la estructura curricular. En el mejor de los casos, la ausencia de contenidos curriculares se suple con un taller anual de una, dos o tres horas.

La presunción de heterosexualidad, la heterosexualidad obligatoria, la uniformidad de orientaciones sexuales, identidades de género o composición familiar siguen siendo violencias simbólicas que se ejercen a diario sobre las personas LGTBI. La institución del armario sigue sólidamente implantada y prácticamente incuestionada. “Estar en el armario duele”, contaba una chica lesbiana de 4º de la ESO en el informe “LGBT-fobia en las aulas. ¿Educamos en la diversidad afectivo-sexual?” (Benítez, E. 2015), que presentó COGAM en 2015.

Cuestión aparte es el alumnado trans. A todo lo comentado se añade una violencia simbólica más: la falta de respeto a su identidad y la expresión de esta. En los últimos 10 años ha habido una explosión de activismo familiar que ha puesto de relieve la existencia de estos menores trans, presentes y visibles ya en la mayor parte de los centros. También de una legislación que los protege (como decíamos más arriba, 17 leyes autonómicas, en 13 comunidades autónomas, para dotar de derechos y protección a las personas trans específicamente o a las personas LGTBI en general), pero la implementación de estas deja mucho que desear. Pocas CCAA han desarrollado los protocolos de acompañamiento del alumnado trans que les exige la ley, e incluso cuando existen, son desconocidos para la mayor parte de los profesionales de la enseñanza. La inexistencia, por el momento, de una Ley estatal que establezca unos mínimos en cuanto a los derechos de las personas trans convierte el territorio español en un complejo mapa de desigualdades. Estas desigualdades en cuanto a derechos fundamentales están recogidas en el informe “Realidad del alumnado trans en el sistema educativo” (FELGTB, 2020).

FELGTB (2019), estudio del que hemos citado datos suficientemente significativos, mostraba que “una de las principales conclusiones que extraemos sobre el nivel formativo de población joven trans, es una tendencia al abandono temprano teniendo en cuenta que dentro del grupo de edad de los 16 a 20 años, la finalización del primer ciclo de la etapa educativa secundaria obligatoria es de 17 puntos menos que en la población general del mismo grupo de edad”. Algo que no es de extrañar si se tiene en cuenta que solo un 22% de quienes ha participado en la encuesta tuvo seguimiento a través de un protocolo para ayudar al tránsito en el centro educativo.

Esas leyes, por lo tanto, están generando una suerte de frustración, puesto que a pesar de su existencia, la estructura no cambia, las modificaciones son más cosméticas y bienintencionadas que efectivamente transformadoras. La prueba del algodón se ha producido con la ofensiva ultraderechista de lo que se ha dado en llamar el “pin parental”. Se trata de que los progenitores puedan decidir a qué actividades asisten o no sus hijos, en función de su ideología. En realidad, se trata de establecer el recurso a un veto parental frente al derecho inalienable a recibir una educación en valores constitucionales, de respeto y reconocimiento de la diversidad.

El hecho de que hubiera un debate encendido sobre la cuestión y que diversas comunidades autónomas lo plantearan seriamente da una idea aproximada de lo frágil que es el concepto de la educación en diversidad en nuestro país y de lo poco asentado que está el derecho del alumnado a recibir una educación en valores democráticos. Lo que se ponía en cuestión al intentar impedir la impartición de talleres sobre diversidad sexual, de género y familiar, era, en el fondo, los principios y objetivos básicos de la educación. Además de la autonomía de trabajo de los propios centros educativos.

Tuviera más o menos éxito el famoso veto parental en las instituciones educativas, lo cierto es que numerosos centros se acobardaron y decidieron, al menos hasta que pasara la tormenta, suprimir la única oportunidad del alumnado de oír hablar con rigor y en voz alta de una diversidad presente en todas las aulas.

Y es importante resaltar lo del rigor y la voz alta. Porque no podemos caer en la ingenuidad de creer que en los centros educativos no se imparte educación sexual. Existe un currículo oculto que relega la educación sexual al secreto, al miedo, a la normatividad, al rincón de la broma picante, del cotilleo y el susurro. Y, por supuesto, que apoya la institución del armario. Todo eso es captado y asimilado como una lluvia fina por todo el alumnado, pero muy específicamente por aquel que necesita de un refuerzo frente a ese tsunami normativo-uniformizador que lo desborda.

La fragilidad de los avances, pues, choca con los intentos de incluir la educación en valores de un modo estructural, de hacerla inherente al sistema educativo. De un modo similar a como deberían estar integrados los valores de la coeducación. La ley educativa así lo indica –más ahora, de un modo mucho más explícito con la nueva LOMLOE–, también las mencionadas leyes autonómicas que tienen la educación como uno de sus principales capítulos.

Como resumen final, es necesario plantear esta reflexión: ¿por qué a pesar de que la ley está de parte de la educación en diversidad esta no llega a instalarse plena y efectivamente? ¿Cuáles son los muros más o menos invisibles a los que se enfrenta el sistema? La excusa del miedo a las familias, a que estas se opondrán a cualquier intento de introducir una educación sexual ya no sirve. Varias de las investigaciones mencionadas más arriba incluían esta cuestión (Martín, N. et al., 2007). Y la respuesta de las familias era abrumadoramente positiva. Los centros no pueden dejarse amedrentar en el ejercicio de sus deberes por el activismo de unas minorías ruidosas cuyo objetivo es imponer su forma monolítica de ver el mundo por encima de las leyes y los derechos que estas defienden.

Quedémonos, pues, con la buena noticia de que, efectivamente, la ley está de parte de los valores de la diversidad. Es necesario, por lo tanto, como educadores, responder a todas las respuestas planteadas y recordar que no hay educación que valga si esta no contribuye a aprender a ser y a convivir en respeto y en paz.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENÍTEZ, E. (2015). “LGBT-fobia en las aulas. ¿Educamos en la diversidad afectivo-sexual?” COGAM. <https://cogameduca.wordpress.com/acerca-de/>
- FELGTB (2013). *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio: Fracaso del sistema educativo*, FELGTB. [https://www.felgtb.com/ciberbullying/materiales/Acoso\\_escolar\\_y\\_riesgo\\_de%20suicidio\\_por\\_OSIG.pdf](https://www.felgtb.com/ciberbullying/materiales/Acoso_escolar_y_riesgo_de%20suicidio_por_OSIG.pdf)
- FELGTB (2019). *Jóvenes trans en el ámbito educativo*, FELGTB. [https://felgtb.org/wp-content/uploads/2020/09/Informe-menores-trans\\_FELGTB\\_2019.pdf](https://felgtb.org/wp-content/uploads/2020/09/Informe-menores-trans_FELGTB_2019.pdf)
- FELGTB (2020). “Realidad del alumnado trans en el sistema educativo”, FELGTB. <https://felgtb.org/wp-content/uploads/2020/09/RealidadAlumnadoTransSistemaEducativo.pdf>
- GABRIEL, C. Y SANTORO, PABLO (2010). *Jóvenes y diversidad sexual*, INJUVE. <http://www.injuve.es/observatorio/salud-y-sexualidad/jovenes-y-diversidad-sexual>
- GARCHITORENA, M. (2008). *Jóvenes LGTB*, FELGTB. <https://felgtb.com/stopacosoescolar/wp-content/uploads/2017/08/Informe-jovenes-lgtbred.pdf>
- GENERELO, J., FERRÁNDIZ, J.L. Y GÓMEZ, A.B. (2012). *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en jóvenes lesbianas, gais y bisexuales*, COGAM/FELGTB. <https://cogameduca.files.wordpress.com/2016/03/2012-cogam-felgtb-acoso-escolar-homofc3b3bico-y-riesgo-de-suicidio-en-adolescentes-lgtb.pdf>
- GENERELO, J. Y PICHARDO, J.I., (COORD.) (2005). *Homofobia en el sistema educativo*, COGAM. [https://eprints.ucm.es/35733/1/1437\\_es\\_Homofobia%20en%20el%20Sistema%20Educativo%202005.pdf](https://eprints.ucm.es/35733/1/1437_es_Homofobia%20en%20el%20Sistema%20Educativo%202005.pdf)
- MARTÍN, N., MOLINUEVO, B., PICHARDO, J.I., RODRÍGUEZ, P.O. Y ROMERO, M. (2007) *Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)*. FELGTB. <https://eprints.ucm.es/35841/>
- UNIÓN EUROPEA (2019). “Special Eurobarometer 493: Discrimination in the EU (including LGBTI)”. (UE). [https://data.europa.eu/euodp/es/data/dataset/S2251\\_91\\_4\\_493\\_ENG](https://data.europa.eu/euodp/es/data/dataset/S2251_91_4_493_ENG)

# Actitudes del alumnado hacia la diversidad afectivo-sexual

## Violeta Poyato Sala

Alumna Máster Profesorado Educación Secundaria.  
Florida Universitària. Valencia-España  
[violeta.posa@gmail.com](mailto:violeta.posa@gmail.com)

## Sonia Renovell-Rico

Profesora de la Unidad de Educación.  
Florida Universitària. Valencia-España  
[srenovell@florida-uni.es](mailto:srenovell@florida-uni.es)

### RESUMEN

Este trabajo persigue conocer cómo se pueden predecir las actitudes del alumnado hacia la diversidad afectivo-sexual y si estas se encuentran asociadas a otras variables como el centro escolar, curso escolar, género, o la presencia o ausencia de familiares no heterosexuales. La muestra la componen 239 alumnos y alumnas de dos centros educativos distintos. El instrumento empleado es la adaptación española de la escala Attitudes Toward Lesbians and Gay Men (ATLG) de Herek (1984). Con la puntuación total obtenida en las dos subescalas que la componen, se realiza un análisis de regresión múltiple de Poisson, el cual ha permitido destacar el papel relevante que supone el centro y la edad del alumnado.

### PALABRAS CLAVE:

Actitudes alumnado, homofobia, modelo dialógico, educación secundaria, prevención, diversidad afectivo-sexual.

### KEYWORDS:

Students' attitudes, homophobia, dialogic model, high school, prevention, affective-sexual diversity.

## Introducción

Los centros educativos dejan marcas impresas en la vida del alumnado desde muy temprana edad, por lo que éstos deben ser lugares que contribuyan al desarrollo íntegro y libre de cada uno de ellos. Sobrecoge leer que, aún hoy, muchos son espacios hostiles para algunos jóvenes del colectivo LGBTI.

Aunque el derecho a la educación sin discriminación por orientación sexual o identidad de género se encuentra respaldado por los artículos 2, 28 y 29 de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989), la UNESCO en su informe de 2016 *Out in the Open*, advierte que el acoso en las aulas por causas como la homofobia o la transfobia es un problema universal.

En España, según datos del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) en el año 2010, amplios porcentajes de la sociedad española admiten haber presenciado insultos hacia una persona homosexual (el 77,4%) o agresiones físicas (24,5%), y casi un 40% indicaron como “muy o bastante frecuentes” las discriminaciones por motivos de orientación sexual.

En la Comunidad Valenciana, en el año 2013, las asociaciones Diversitat LGTBI, Lambda Valencia, Diversament y GALEHI, presentaron una queja ante el Síndic de Greuges, institución defensora de los derechos de las personas en la Comunidad Valenciana, donde se informaba que las y los adolescentes LGTBI precisaban de un constante asesoramiento y orientación acerca de cómo frenar el acoso al que se veían sometidos en el ámbito escolar. Aportando, además, numerosos estudios donde se evidenciaba un problema sistémico de violencia basado en prejuicios y discriminación a las orientaciones sexuales e identidades de género diferentes.

Según lo expuesto, resulta evidente que uno de los ámbitos donde se reproduce y expresa con más fuerza la homofobia es en el ámbito educativo. Por ello y debido a las graves consecuencias que tiene para quien sufre acoso, se hace necesario educar en el respeto a la diversidad afectivo-sexual como forma de prevenir el maltrato, tanto físico como psicológico, a personas con una afectividad y sexualidad distinta a la normativizada.

### **Prevención de la violencia según el Modelo Diálogo**

De cara a prevenir y abordar los problemas relacionados con la homofobia en las aulas, surgen diferentes enfoques y modos de trabajo apoyados, mayoritariamente, en el diálogo. El modelo dialógico de prevención de conflictos se apoya en el diálogo como herramienta para superar dificultades. Implica a la totalidad de los miembros de la comunidad educativa y lleva a cabo un proceso de conversación y consenso que culmina en el establecimiento de una norma o lema que ayuda a afrontar a los distintos conflictos, regulando así la convivencia en el centro. Se centra en la prevención, buscando las causas de los problemas antes de que aparezcan, lo cual Flecha y García Yeste (2007) denominan socialización preventiva. Así, una de las principales conclusiones que se extraen del proyecto INCLUD-ED de 2011 es que la participación de las familias y la comunidad educativa mejoran el aprendizaje, incrementan las oportunidades para detectar y prevenir la violencia y las posibilidades de intervenir en caso de producirse.

Según Valls, Puigvert y Duque (2008) mediante la socialización preventiva y la promoción del diálogo reflexivo, este modelo hace posible la conversación entre toda la comunidad educativa, buscando no sólo la reflexión, sino promoviendo su implicación en la prevención y superación de las dificultades. El consenso se convierte así en el protagonista de todo el proceso, mejorando la convivencia en la escuela.

En la presente investigación se estudia cómo el modelo dialógico de prevención de conflictos, la edad del alumnado, el curso o la presencia de familiares del colectivo LGTBI, podrían influir y, por lo tanto, ayudar a predecir las actitudes del alumnado hacia la diversidad afectivo-sexual.

## Objetivos

En base a la revisión de la literatura científica llevada a cabo y dada la escasez de estudios en nuestro país centrados que relacionen el modelo dialógico de prevención de conflictos con las actitudes que manifiesta el alumnado hacia la diversidad afectivo-sexual; se plantea esta investigación con el fin de aportar algunos datos que pudieran servir en el futuro, siendo los objetivos perseguidos:

- Comparar las actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual de estudiantes de dos centros de similares características, mediante la escala Attitudes Toward Lesbian and Gay Men (ATLG), siendo la principal diferencia la implantación del modelo dialógico de prevención de conflictos en uno de ellos.
- Analizar el perfil actitudinal del alumnado de ESO de ambos centros con respecto a las mujeres lesbianas y a los hombres gays.
- Describir las actitudes del alumnado hacia la diversidad sexual en función del centro escolar, género, curso y la cercanía o presencia en su entorno de personas no heterosexuales.

## Hipótesis

Según la revisión bibliográfica y los datos encontrados, se hipotetiza que:

- El alumnado del centro que trabaja siguiendo las bases del modelo dialógico de prevención de conflictos mostrará menores actitudes homofóbicas.
- Las actitudes hacia la homofobia serán bajas en ambos centros dado que ambos trabajan la comunicación, el conocimiento mutuo, la tolerancia y el respeto como aspectos prioritarios en su labor educativa.
- Las actitudes homofóbicas serán menores cuanto mayor sea el curso en el que se sitúe el alumnado o la edad que tenga.
- Las mujeres mostrarán actitudes más tolerantes según la escala ATLG que los hombres.
- El alumnado que tenga relación con personas del colectivo LGBTI dentro de su familia, obtendrá puntuaciones menores en la escala ATLG, es decir, menor homofobia.

## Metodología

El diseño de la investigación es de dos grupos con posttest, se trata, además, de un diseño transversal analítico ya que los datos de los grupos se han recogido en un único momento temporal. En la figura 1 se muestran de manera gráfica los pasos del procedimiento seguido.

Figura 1. Procedimiento



## Descripción de la muestra

La muestra la componen 239 sujetos de dos centros educativos: uno en el que la prevención de la violencia no se realiza siguiendo un modelo específico (al que denominaremos “No prevención específica”), y otro en el que la prevención de la violencia se realiza siguiendo el modelo dialógico de prevención de conflictos (en adelante, “Modelo dialógico”). Ambos situados en zonas poblacionales de similar nivel socio-económico y alumnado muy diverso en ambos casos.

Se trata del total del alumnado que cursaba 2º y 4º de ESO, siendo 49,37% alumnado del centro “No prevención específica” y un 50,63% del centro “Modelo dialógico”. La muestra en función del género está bastante equilibrada al suponer un 46,4% mujeres y un 53,6% hombres. Y por último, respecto a la existencia de familiares o personas con orientaciones o preferencias sexuales y afectivas diferentes a la heteronormativa, un 71,97% de las y los participantes respondieron afirmativamente.

## Instrumentos

El cuestionario empleado para describir las actitudes del alumnado ha sido el de Actitudes hacia Lesbianas y Gais, adaptación española de la escala Attitudes Toward Lesbians and Gay Men (ATLG) de Herek (1984), traducida y validada por Cárdenas y Barrientos en Chile (2008). Se trata de un instrumento validado tanto en su versión original como en su adaptación, el cual ofrece índices de fiabilidad y validez superiores a 0.75 y 0.80, respectivamente (Herek, 1988; Cárdenas y Barrientos, 2008).

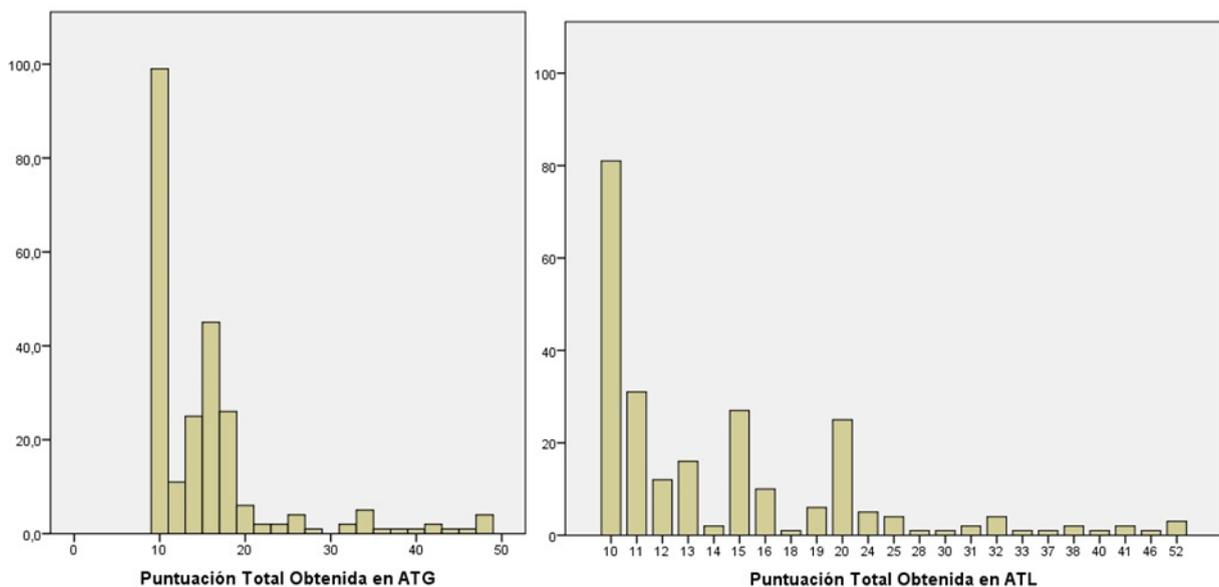
Esta escala permite indagar separadamente acerca de las actitudes que se tiene hacia las mujeres lesbianas y hacia los hombres homosexuales, permitiendo conocer la dirección que pueden tomar los prejuicios hacia estos colectivos. El cuestionario está compuesto por 20 ítems, 10 referidos a los hombres gays (subescala ATG) y 10 a mujeres lesbianas (subescala ATL).

Las respuestas se registran mediante una escala tipo Likert donde los sujetos indican el grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones presentadas. Las puntuaciones en ambas subescalas pueden alcanzar un máximo de 50 y un mínimo de 0 puntos, por lo que por encima de 25 estaríamos hablando de actitudes relacionadas con la homofobia.

## Análisis de datos y resultados

El tratamiento de los datos se ha realizado mediante el programa SPSS Statistics de IBM, versión 23, y R-project, versión 3.5.1. para Windows.

Figura 2. Distribución de las puntuaciones en las variables dependiente



Las variables independientes seleccionadas han sido el centro al que asisten, género, el curso y la presencia o no de personas del colectivo LGTBI en los entornos cercanos de las y los alumnos. Las variables dependientes han sido instrumentalizadas en forma de puntuaciones en las subescalas “Actitudes hacia Gais” (ATG) y “Actitudes hacia Lesbianas” (ATL).

Dado que el comportamiento de las variables dependientes no se ajustaba a una distribución normal, los análisis estadísticos han consistido en la aplicación de un modelo lineal generalizado (GLM), es decir, una regresión lineal para las variables dependientes. En ambos casos, la función que relaciona la media de la variable dependiente (respuestas totales en las subescalas) con las covariables (variables independientes) es la función logarítmica.

De forma muy visual, ya se podía intuir un mejor ajuste de los datos a una distribución de Poisson (figura 2): muchos valores altos al comienzo del eje x que decrecen exponencialmente hasta 0; y, debido a que se trata de un conteo (score o puntuación total por individuo), se escogió esta misma distribución para modelar los datos.

### Actitudes hacia hombres gais (ATG)

En la Tabla 1 podemos observar que las puntuaciones brutas obtenidas en ATG son bajas en ambos centros, ligeramente menores en el colegio “Modelo Dialógico”. En cuanto al curso no parecen existir diferencias.

Tabla 1. Puntuaciones totales en ATG según centro y curso

	No prevención específica		Modelo Dialógico	
	2º ESO Media (Desv.)	4º ESO Media (Desv.)	2º ESO Media (Desv.)	4º ESO Media (Desv.)
<b>Total ATG</b>	5 (8)	6 (10)	5 (7)	4 (7)

En cuanto a las variables Género y Familiares (Tabla 2), comprobamos que los varones obtienen puntuaciones medias ligeramente superiores a las mujeres, pero no hay diferencia en las puntuaciones para la variable Familiares.

Tabla 2. Puntuaciones totales en ATG según variables sexo y presencia/ausencia de familiares LGTBI

	Género		Familiares	
	Mujer Media (Desv.)	Hombre Media (Desv.)	Sí Media (Desv.)	No Media (Desv.)
<b>Total ATG</b>	4 (7)	6 (9)	5 (8)	5 (7)

En cuanto a los análisis del modelo lineal generalizado, se ha utilizado el total obtenido en la subescala ATG como variable independiente continua, y como predictores las variables categóricas centro, curso, familiares, género y la covariable edad (variable continua). La selección del mejor modelo se ha llevado a cabo mediante el criterio AIC de Akaike, el cual indica la bondad de ajuste de un modelo estadístico a un conjunto determinado de datos y trata de obtener aquel modelo que mejores predicciones ofrece entre todos los existentes. Se contrastan todas las combinaciones posibles de los factores o variables incluidos y devuelve la que posee un menor AIC, es decir, la que proporciona un mejor ajuste. No se trata de un contraste de hipótesis sino de la selección del modelo. Así pues, en este caso, el modelo que mejor se ajusta es la distribución de Poisson.

Una vez obtenidos los análisis estadísticos para la variable ATG (Tabla 3) observamos lo siguiente:

Tabla 3. Análisis estadísticos para la variable ATG. Regresión de Poisson.

		Estimación de Coeficientes	Error Estándar	Z	Significación
<b>(Intercepto)</b>		2.216874	0.054527	40.656	< 2e-16***
<b>Centro</b>	<b>No Prevención Específica</b>	-	-	-	0,030913*
	<b>Modelo Dialógico</b>	-0.071890	0.033310	-2,158	
<b>Curso</b>	<b>2º ESO</b>	-	-	-	0,09854
	<b>4º ESO</b>	-	-	-	
<b>Género</b>	<b>Hombre</b>	0.110740	0.033651	3,291	0,000999***
	<b>Mujer</b>	-	-	-	
<b>Familiares</b>	<b>Sí</b>	-	-	-	0,09702
	<b>No</b>	-	-	-	
<b>Edad</b>		0.026602	0.002543	10,462	< 2e-16***

En la primera columna se observa la estimación de los coeficientes del modelo para cada una de las variables y la intersección; en la segunda columna se muestran los errores estándar para cada variable; en la tercera columna aparecen los valores del estadístico de prueba Z; y en la cuarta columna aparecen los valores p asociados al valor observado del estadístico de prueba para un nivel de confianza del 95% o superior.

En esta última columna se observa que tanto la variable Curso como Familiares no son significativas en este modelo en presencia de las demás variables, es decir, asistir a un curso determinado o tener familiares del colectivo LGBTI no son variables significativas, estando presentes el resto de las variables, a la hora de explicar las actitudes hacia los hombres gais.

Según los datos recogidos en la tabla 3, podemos decir que asistir a un colegio “Modelo Dialógico” disminuye la puntuación en ATG en -0.071 frente a un centro de “No Prevención Específica”; pertenecer al género “Hombre” incrementa las puntuaciones en la escala un 0.11; y, por último, cada vez que la variable edad se incrementa en una unidad, la puntuación en la escala ATG se incrementa un 0.026.

La fórmula que obtendríamos y mediante la cual sería posible predecir las actitudes hacia hombres gais en función del centro al que asistan, el género al que pertenecen y la edad que tienen, sería la siguiente:

$$\text{Actitudes hacia Hombres Gais} = 2.21 - 0.07 * \text{Centro} + 0.11 * \text{Género} + 0.02 * \text{Edad}$$

Donde “No Prevención Específica” tendría valor 0, “Modelo Dialógico” tomaría valor 1, “Mujer” equivaldría a 0, “Hombre” a 1, y la variable edad tomaría los valores reales de la persona de la cual se quisiera predecir la puntuación.

## Actitudes hacia mujeres lesbianas (ATL)

En la Tabla 4 podemos observar las puntuaciones brutas obtenidas en ATL, siendo también puntuaciones son bajas para ambos centros. En cuanto a Curso, las puntuaciones de 4º de ESO del centro “No Prevención Específica” son ligeramente superiores a las del curso inferior, mientras que en el centro “Modelo Dialógico” no hay diferencias entre cursos.

Tabla 4. Puntuaciones totales en ATL según centro y curso

	No prevención específica		Modelo Dialógico	
	2º ESO Media (Desv.)	4º ESO Media (Desv.)	2º ESO Media (Desv.)	4º ESO Media (Desv.)
<b>Total ATL</b>	5 (8)	7 (9)	5 (7)	5 (7)

En cuanto a las diferencias según Sexo y Familiares (Tabla 5), los varones se mantienen por encima de las mujeres en esta subescala también; mientras que las personas sin familiares o personas cercanas del colectivo LGTBI han puntuado por encima de aquellas que sí los tienen. No obstante, en ninguno de los casos se observan puntuaciones cercanas o superiores a 25, por lo tanto, no podríamos afirmar que se trate de un colectivo que manifieste actitudes homófobas.

Tabla 5. Puntuaciones totales en ATL según variables sexo y presencia/ausencia de familiares

	Género		Familiares	
	Mujer Media (Desv.)	Hombre Media (Desv.)	Sí Media (Desv.)	No Media (Desv.)
<b>Total ATL</b>	5 (7)	6 (9)	5 (8)	6 (7)

A continuación, presentamos los análisis del modelo lineal generalizado. Se seleccionó como variable independiente las puntuaciones totales en ATL, como predictores se utilizaron las variables categóricas centro, curso, familiares, género y como covariable la edad. La selección del modelo que mejor se ajustaba a los datos también se realizó mediante el criterio AIC de Akaike, cuyo resultado fue nuevamente la distribución de Poisson.

En la tabla 6 se muestran los análisis estadísticos para la variable ATL. Observamos que, en la cuarta columna, donde aparecen los niveles de significación para un nivel de confianza del 95%, las variables que son estadísticamente significativas en interacción con la variable dependiente ATL son únicamente Colegio y Edad. En el caso de la variable Curso, se podría decir que está cerca de serlo, mientras que la variable Familiares sigue sin ser relevante.

Tabla 6. Análisis estadísticos para la variable ATL. Regresión de Poisson.

		Estimación de Coeficientes	Error Estándar	Z	Significación
<b>(Intercepto)</b>		2.213490	0.053147	41.649	< 2e-16***
<b>Centro</b>	<b>No Prevención Específica</b>	-	-	-	0.00919*
	<b>Modelo Dialógico</b>	-0.086083	0.033047	-2.605	
<b>Curso</b>	<b>2º ESO</b>	-	-	-	0,06854 .
	<b>4º ESO</b>	0.055035	0.033037	1.666	
<b>Genero</b>	<b>Hombre</b>	-	-	-	0,14799
	<b>Mujer</b>	-	-	-	
<b>Familiares</b>	<b>Sí</b>	-	-	-	0,19442
	<b>No</b>	-	-	-	
<b>Edad</b>		0.029852	0.002441	12.229	< 2e-16***

En lo que respecta a las actitudes hacia mujeres lesbianas, se podría señalar que asistir a un centro “Modelo Dialógico” disminuye la puntuación en  $-0.086083$  frente al alumnado de un centro “No Prevención Específica”; asistir a cursos superiores incrementaría un  $0.055$  la puntuación en la subescala (4º ESO con respecto a 2º ESO), aunque recordemos que no salió significativo por una décima; y, por último, la variable Edad, al incrementarla en una unidad, la puntuación en la escala ATL se incrementa un  $0.03$ .

La fórmula que permitiría predecir las Actitudes hacia Mujeres Lesbianas en función del centro al que asistan y la edad que tengan, sería la siguiente:

$$\text{Actitudes hacia Mujeres Lesbianas} = 2.21 - 0.09 * \text{Centro} + 0.03 * \text{Edad}$$

Dado que la regresión de Poisson se calcula a partir de unos valores de las variables tomados como punto de referencia, en este caso, el centro “No Prevención Específica” sería el valor de referencia y tendría valor 0, mientras “Modelo Dialógico” tomaría valor 1; y la variable Edad, dado que es continua, tomaría los valores reales de la edad de la persona sobre la cual se quisiera realizar la predicción.

## Conclusiones

La investigación planteada indaga las actitudes del alumnado de educación secundaria de dos centros educativos distintos donde el principal factor diferenciador ha sido la aplicación del modelo dialógico de resolución de conflictos en uno de ellos y analizar cuál es el perfil del alumnado con respecto a las actitudes que muestran hacia hombres gais y mujeres lesbianas.

Esta investigación ha tomado como referencia los trabajos de Generelo y Pichardo (2005), quienes señalan la presencia continuada de homofobia en las aulas aún hoy en día y ofrecen directrices y propuestas que ayuden a establecer un clima de respeto y tolerancia hacia cualquier persona dentro de la esfera educativa especialmente.

Una metodología innovadora en el campo de la educación es el modelo dialógico de prevención de la violencia y los conflictos. Aplicado de forma habitual en lo que se conoce como Comunidades de Aprendizaje, ha resultado ser un método efectivo a la hora de reducir la violencia en los centros (Aubert, García y Racionero, 2009). Es por ello que, a pesar de no haberse empleado para prevenir y mejorar la violencia homofóbica de forma explícita, se presuponía como una metodología eficaz para prevenir y reducir este problema.

De forma más concreta y comenzando con los resultados obtenidos, comprobamos que:

- Se trata de una muestra con actitudes muy positivas hacia la diversidad sexual.
- Tanto en la variable ATG como en ATL, asistir al centro “Modelo dialógico” disminuye las actitudes homófobas frente a asistir a un centro “No prevención específica”.
- La variable Género es significativa en la predicción de actitudes hacia hombres gais (ATG), donde ser varón se relaciona con puntuaciones más altas.
- La edad es una variable significativa en ambas subescalas, incrementando las puntuaciones a medida que asciende la edad de los sujetos.
- Las variables Curso y Familiares no resultaron ser significativas en ninguna de las subescalas.

Todos los resultados confirman las hipótesis planteadas a excepción del comportamiento de la variable Edad, aspecto que habría que seguir investigando debido a las limitaciones de la investigación.

Se trata de un tema novedoso por lo que resultaría interesante seguir aportando datos que ayuden a discriminar el posible efecto de un recurso tan potente como es el modelo dialógico de prevención de conflictos en el abordaje del acoso por razones de diversidad afectivo-sexual. Todo ello superando las limitaciones del presente estudio, ampliando y aleatorizando la muestra, incluyendo otros colectivos minoritarios, llevando a cabo una fase de pretest o incluyendo otras etapas educativas, aspectos que favorecerían la generalización de los resultados obtenidos.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUBERT, A., GARCÍA, C. Y RACIONERO, S. (2009). *El aprendizaje dialógico*. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139. [https://www.viaeducacion.org/downloads/ap/ehd/aprendizaje\\_dialogico.pdf](https://www.viaeducacion.org/downloads/ap/ehd/aprendizaje_dialogico.pdf)
- CÁRDENAS, M. Y BARRIENTOS, J. E. (2008). *The Attitudes Toward Lesbians and Gay Men Scale (ATLG): Adaptation and Testing the Reliability and Validity in Chile*. *Journal of Sex Research*, 45(2), 140-149. DOI: 10.1080/00224490801987424
- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS (CIS, 2010). *Actitudes de la juventud ante la diversidad sexual, estudio nº 2854*. España: AYUDAS CIS 2014.
- FLECHA, R. Y GARCÍA YESTE, C. (2007). *Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje*. IDEA-La Mancha. *Revista de Educación*, 4, 72-76. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/93546/00620073000915.pdf?sequence=1>
- GENERELO, J. Y PICHARDO, J.I. (2005). *Homofobia en el sistema educativo*. Comisión de Educación de COGAM, miembro de FELGT. Madrid: Visor. [https://eprints.ucm.es/id/eprint/35733/1/1437\\_es\\_Homofobia%20en%20el%20Sistema%20Educativo%202005.pdf](https://eprints.ucm.es/id/eprint/35733/1/1437_es_Homofobia%20en%20el%20Sistema%20Educativo%202005.pdf)
- HEREK, G. M. (1984). *Beyond homophobia: A social psychological perspective in attitudes toward lesbians and gay men*. *Journal of Homosexuality*, 10, 2-17. DOI: 10.1300/J082v10n01\_01
- HEREK, G. M. (1988). *Heterosexuals' attitudes toward lesbians and gay men: Correlates and gender differences*. *The Journal of Sex Research*, 25, 451-477. DOI: 10.1080/00224498809551476
- INCLUD-ED CONSORTIUM (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación.
- NACIONES UNIDAS (1989). *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*.
- UNESCO (2016). *Out in the Open. Education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression*. París: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNICEF (2012). *Tackling Violence in Schools: A global perspective Bridging the gap between standards and practice*. Nueva York: Office of the Special Representative of the Secretary General on Violence against Children.
- VALLS, R., PUIGVERT, L. Y DUQUE, E. (2008). *Gender Violence amongst teenagers: socialization and prevention*. *Violence against Women*, 14(7), 759-785. DOI:10.1177/1077801208320365

**ESPACIOS Y CONTEXTOS PARA  
ATENDER A LA DIVERSIDAD**  
ESPÀIS I CONTEXTOS PER A  
ATENDRE LA DIVERSITAT



# Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universitat de València: Programa Universitario de Formación para el Empleo (UNINCLUV).

**Vicenta Ávila Clemente**

ERI-Lectura.  
Universitat de València.  
*vicenta.avila@uv.es*

**Antonio Ferrer Manchón**

ERI-Lectura.  
Universitat de València.  
*antonio.ferrer@uv.es*

**María-Ángeles Serrano Mendizábal**

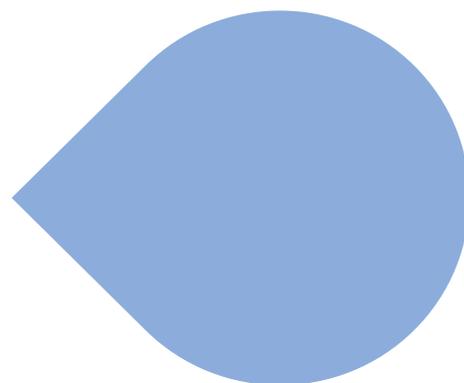
ERI-Lectura.  
Universitat de València.  
*m.angeles.serrano@uv.es*

**Laura Gil Pelluch**

ERI-Lectura.  
Universitat de València.  
*laura.gil@uv.es*

**M<sup>a</sup> Celeste Asensi Borrás**

Unitat per a la Integració de Persones amb Discapacitat,  
FGUV  
*celeste.asensi@uv.es*



**RESUMEN**

Las personas con discapacidad intelectual (DI) presentan especiales dificultades de inserción laboral debido a su bajo nivel formativo. La Universitat de València ha implementado un programa universitario de formación para el empleo, financiado por la Fundación ONCE y el Fondo Social Europeo, en el seno del Programa Operativo de Empleo Juvenil. La formación está enfocada a mejorar la autonomía, la formación académica y la preparación laboral de jóvenes con DI, con el fin último de mejorar su empleabilidad, pero también persigue proporcionar experiencias inclusivas y de normalización dentro de la comunidad universitaria. Los resultados de las encuestas de satisfacción y de las entrevistas realizadas a los y las 18 participantes indican que se han alcanzado los objetivos planteados a corto plazo; no obstante, todavía es necesario esperar para conocer el impacto de esta formación en su inserción laboral.

**PALABRAS CLAVE:**

Discapacidad intelectual, inclusión, inserción laboral, universidad, formación, empleabilidad.

**KEYWORDS:**

Intellectual disability, inclusion, labor insertion, university, training, employability.

## Introducción

Actualmente, las políticas de inclusión (LOU; Real Decreto 412/2014) repercuten positivamente en la formación universitaria de personas con discapacidad (Fundación Universia, 2019); sin embargo, estos resultados no se ven reflejados en el colectivo de personas con discapacidad intelectual (DI). Este colectivo tiene unas altas tasas de desempleo y presenta especiales dificultades de inserción laboral debido a su bajo nivel formativo (INE, 2017), situación que requiere de actuaciones concretas dirigidas a mejorar la empleabilidad.

La Universitat de València (UV) cuenta con amplia experiencia en la atención y desarrollo de programas dirigidos a personas con discapacidad en el ámbito universitario. La UV, a través de UVdiscapacitat, trabaja por la inclusión y la formación de las personas con discapacidad desde hace más de 20 años, siendo en la actualidad la universidad presencial que cuenta con mayor número de estudiantes con certificado de discapacidad (1.065 usuarios). A través de este servicio, la UV vela por el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades y la no discriminación, habiendo recibido por su trabajo diferentes reconocimientos. Este servicio se conforma por un equipo multidisciplinar orientado a proporcionar atención, asesoramiento y apoyo en materia de discapacidad a toda la comunidad universitaria (estudiantes, profesores y personal de administración y servicio). Estos colectivos son los principales usuarios del servicio. No obstante, con el proyecto que aquí se presenta, la UV amplía su horizonte al abrirse a alumnado con DI e incluirlo dentro de su atención y formación con el fin incrementar su empleabilidad y proporcionar experiencias inclusivas y de normalización dentro de la comunidad universitaria.

Desde el punto de vista de la inserción laboral, la UV también destaca por su labor realizada en torno la inserción de personas con discapacidad a través de UVocupació, reconocido como agencia de colocación. Desde este servicio, la Fundació General de la Universitat de València (FGUV) persigue también como objetivo el de potenciar la inserción laboral de los egresados universitarios y mejorar sus posibilidades profesionales. UVocupació, junto con UVdiscapacitat, han desarrollado proyectos de orientación e inserción laboral dirigidos exclusivamente a estudiantes y titulados universitarios con discapacidad, colectivo más desfavorecido por lo que se refiere a los niveles de inserción laboral.

## El Programa Universitario de Formación para el Empleo (UNINCLUV)

El programa formativo que aquí se presenta ha sido financiado por la Fundación ONCE y el Fondo Social Europeo 2014-2020, en el seno del Programa Operativo de Empleo Juvenil. Los objetivos generales que el programa persigue son los siguientes:

- Incrementar la implicación de la Universitat de València en la inclusión social de personas con discapacidad intelectual a través de la formación y la mejora de su empleabilidad.
- Desarrollar un programa de formación en el seno de la UV para jóvenes con discapacidad intelectual enfocado a mejorar su autonomía, su formación académica y su preparación laboral.
- Potenciar en jóvenes con DI el desarrollo de habilidades necesarias para incrementar sus posibilidades de inserción laboral en el contexto del empleo con apoyo.
- Facilitar experiencias inclusivas y de normalización dentro de nuestra comunidad universitaria.
- Contribuir a una formación integral y personalizada que permita en jóvenes con discapacidad intelectual una óptima participación como miembros de pleno derecho en su comunidad.

## Contenido del plan formativo

El plan de estudios se estructura en cinco módulos que comprenden un curso de 35 créditos ECTS. Los módulos recogen los principios generales de la convocatoria de programas universitarios de formación para el empleo dirigido a jóvenes con discapacidad intelectual, incluyendo:

- Formación general (Módulo 1. Formación en comunicación, habilidades sociales, emocionales y entrenamiento cognitivo).
- Formación especializada orientada al empleo (Módulo 2. Formación Específica/Profesional, Módulo 3. Formación en Habilidades Laborales, Módulo 4. Prácticas Externas).
- Formación integral (Módulo 0. Bienvenida a la Universidad, Módulo 5. Participación en actividades universitarias y de Entidades Colaboradoras).

El Módulo 0 (Bienvenida a la Universidad) de 2,5 ECTS pretende equiparar las condiciones de acceso a las que cualquier estudiante universitario tiene. Cabe pensar que cualquier estudiante que llega a la universidad es participe de acciones de acogida con carácter orientador a fin de situarse en la nueva organización a la que accede. En este sentido, el plan recoge este módulo introductorio que pretende ajustar el conocimiento del alumnado de nuestro curso respecto a qué tareas se desarrollan en la universidad, qué personas la conforman, qué instalaciones y servicios forman parte de ella, etc. Igualmente, y como también sucede con otros universitarios, cuentan con una formación específica con relación a qué se hace en la universidad en materia de discapacidad y qué apoyos pueden tener a través de UVdiscapacitat.

El Módulo 1 (Formación en comunicación, habilidades sociales, emocionales y entrenamiento cognitivo), de 9 ECTS, confiere un peso especial al trabajo de aspectos comunicativos, habilidades sociales y emocionales desde un punto de vista vivencial, práctico, desde metodologías y enfoques variados y haciendo hincapié en la igualdad de género como elemento primordial en las relaciones humanas. En consecuencia, incorpora formación sobre gestión emocional, mejora de habilidades sociales, comunicación y emoción, incluyendo elementos novedosos como el del uso de artes plásticas y teatro para ello. Igualmente, incorpora formación en algo esencial como es el área afectivo-sexual, tan necesaria en el grupo de alumnos participantes en el programa para un desarrollo y crecimiento personal adecuado. Con relación al entrenamiento cognitivo, se trabaja desde la lectura dialógica como método de mejorar la competencia lectora, introduciendo nuevas metodologías basadas en TIC, como la elaboración de booktrailers. Asimismo, se considera esencial en el momento actual el trabajo sobre lectura crítica de la información que se recibe de internet, a fin de mejorar las competencias de lectura crítica y toma de decisiones, fundamental en la vida personal y profesional.

El Módulo 2 (Formación Específica/Profesional), de 5.5 ECTS, incluye como aspecto a destacar la introducción de una habilidad profesional como es la iniciación como validadores de textos en Lectura Fácil, formación dada por Plena Inclusión-CV, que cuenta con grupos de validadores de textos en Lectura Fácil y realiza dicho trabajo para distintas instituciones. Este módulo se completa con la formación en competencias como el uso de redes sociales y la autogestión y el desarrollo del proyecto profesional.

El Módulo 3 (Formación en Habilidades Laborales), de 8 ECTS, incluye un conjunto de asignaturas que se imparten por profesionales de distintas entidades que trabajan en la formación de personas con DI. El módulo se centra en habilidades clásicas de formación como competencias laborales para el desarrollo de la empleabilidad, seguridad e higiene en el trabajo, técnicas de búsqueda de empleo y un taller práctico sobre ofertas de empleo y entrevista en un servicio de empleo real dependiente de IVASS.

El Módulo 4 (Prácticas Externas), de 5 ECTS, se desarrolla a través de distintas entidades dependientes de la universidad y ajenas a la misma (clínicas de la Fundació Lluís Alcanyís, Servicio de Bibliotecas y Documentación de la UV, Servicio de Educación Física y Deporte, Taller de Audiovisuales, Instituto Valenciano de Atención Socio-Sanitaria IVASS, PLENA INCLUSIÓN y la Asociación Valenciana de Ayuda a la Parálisis Cerebral AVAPACE, y la cafetería de la Facultad de Psicología a través de la empresa ISS Facility Services S.A.). Su desarrollo implica una estancia mínima de 100 horas en el contexto de trabajo, a las que se añade trabajo relativo a la reflexión sobre competencias para un adecuado desempeño en el lugar de trabajo. Los estudiantes disponen de un tutor interno relacionado con el programa y un tutor externo, profesional del destino de prácticas.

El Módulo 5 (Participación en actividades universitarias y de entidades colaboradoras), de 5 ECTS, recoge una serie de actividades ligadas a servicios universitarios junto con otras ofertadas por las entidades colaboradoras. Su objetivo es la inclusión con distintos colectivos, tanto con el colectivo universitario de profesores, personal de administración y servicios, alumnado de grado y post-grado, alumnado de NAU GRAN, etc., como con otros colectivos de personas con discapacidad en actividades inclusivas de ocio, formativas y laborales.

### Participantes y proceso de selección

Dieciocho jóvenes de entre 18 y 26 años (40% mujeres) participaron en el programa. Entre los requisitos de acceso, además de tener una DI con un grado igual o superior al 33%, debían poder desplazarse con autonomía a la universidad, tener competencias mínimas en lecto escritura y cálculo, manifestar un deseo de formarse y presentar una conducta social ajustada, con el fin de para garantizar una inclusión adecuada en un entorno inclusivo como la universidad.

En base a estos requisitos, se realizó un proceso de selección que se dividió en dos fases. En la primera fase, se realizó una evaluación psicopedagógica en la que se evaluaron: a) el vocabulario receptivo (Test de Vocabulario en Imágenes, Peabody), b) las aptitudes cognitivas básicas (Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales, BADyG-E2), c) las habilidades de comprensión lectora (Escala Magallanes de Lectura y Escritura, EMLE/TALE 2000, texto 2), d) y los aspectos que constituyen el sistema de escritura (Batería de Evaluación de los Procesos de Escritura, PROESC). En la segunda fase, se llevó a cabo una entrevista familiar en la que se recogieron datos sobre conducta adaptativa mediante la prueba ABAS-II (Sistema para la Evaluación de la Conducta Adaptativa), así como informes psicopedagógicos anteriores, historia de vida, vida familiar, empleo, formación previa, problemas médicos... En la entrevista también se cumplimentó la hoja de autorización para la evaluación, el consentimiento informado y un documento sobre la preferencia de horario en la actividad de deporte.

Para realizar la selección, se establecieron los siguientes criterios mínimos, teniendo los candidatos que cumplir, al menos, dos de ellos para superar el proceso de selección:

1. Razonamiento Lógico e Inteligencia General (IG): Percentil mayor o igual a 15 (baremo de 3º de primaria).
2. Nivel de vocabulario receptivo: Edad Equivalente mínima de 7 años.
3. Nivel de comprensión lectora: Percentil mayor o igual a 15 (baremo de 3º de primaria).
4. Nivel de Escritura: Nivel de redacción mínimo (bajo) (baremo de 3º primaria).
5. Nivel de Conducta Adaptativa: Superior a 70 puntos.

Las características de los participantes que finalmente participaron en el programa se describen en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Características de los participantes.

Inteligencia General		Razonamiento Lógico		Vocabulario receptivo		Comprensión lectora		Escritura					Conducta Adaptativa
M	DT	M	DT	Edad media	DT	M	DT	Nivel bajo	Nivel medio-bajo	Nivel medio	Nivel medio-alto	Nivel alto	
60.2	30	36.22	32.24	10.3	3.5	23.1	27.7	11%	28%	28%	5%	28%	> 70 (nivel medio-alto)

\*Nota: M=Percentil promedio; DT=Desviación Típica. Los baremos corresponden a 3º de Primaria.

### Evaluación del alumnado y del programa

La evaluación de la formación se realizó en dos sentidos. Por una parte, se evaluaron las competencias adquiridas por los estudiantes en cada una de las asignaturas, tanto de manera cuantitativa como de manera cualitativa. Por otra parte, los alumnos valoraron cada una de las asignaturas respondiendo a preguntas como “En general, ¿cómo valorarías esta asignatura?” o “¿Te gustan las actividades que has hecho en esta asignatura?”, mediante una escala visual tipo Likert de 5 puntos.

Analizando de manera global las valoraciones realizadas por el alumnado, podemos concluir que la valoración global de las asignaturas ha sido positiva, siendo todas ellas puntuadas con un “muy bien” o un “bien” en un elevado porcentaje. La misma tendencia se puede observar en la valoración de las actividades realizadas, donde se indica que les gustaron “todas” o “casi todas”, y en la valoración de la relación con el profesorado, puntuada como “muy buena” o “buena” en la gran mayoría de los casos.

Al igual que ocurre en los Grados de la UV, la evaluación de las prácticas conlleva un proceso distinto al realizado en el resto de las asignaturas. En este caso, el alumnado realizó la valoración de su periodo de prácticum, los tutores de la universidad valoraron la memoria que presentaron los estudiantes, y los tutores de los centros de prácticas realizaron la valoración del alumno tutorizado.

En cuanto a la valoración del alumnado, podemos concluir que la valoración de las prácticas fue muy positiva y favoreció la reflexión de las propias capacidades, los conocimientos necesarios para ejercer la profesión y los aspectos a mejorar de uno mismo para poder ejercerla. En general, el alumnado calificó con “muy bien” las prácticas realizadas, indicando agrado por todas las actividades realizadas, en la mayoría de los casos. También destacaron algunos aspectos positivos, como el compañerismo, atender o ayudar a otros, y algunos negativos, como el horario. Es importante destacar que algunos alumnos indicaron no poseer todos los conocimientos y destrezas necesarios para el desarrollo de la ocupación, lo que implica una reflexión profunda de las necesidades del puesto y las capacidades y conocimientos propios.

Finalmente, el informe del tutor de prácticas recoge la valoración de las competencias del estudiante para el desempeño laboral y la valoración de las prácticas realizadas. En las puntuaciones, encontramos calificaciones altas en todos los ítems por parte de los tutores de prácticas; destaca la competencia de puntualidad y la colaboración y coordinación con el equipo UNINCLUV. La competencia con menor valoración ha sido la Planificación y gestión del tiempo, referida a la capacidad para establecer pautas de trabajo por orden de importancia, aspecto que debe ser mejorado en la formación y tener en cuenta en futuras ediciones. Para poder llegar en todos los indicadores al 7, también sería recomendable mejorar la Responsabilidad, Flexibilidad y Capacidad de comunicación, todos ellos aspectos deficitarios en el colectivo de personas con discapacidad intelectual. Las observaciones positivas señaladas por los tutores incluyen la implicación y compromiso del alumnado, la voluntad de ayudar e integrarse en el entorno de trabajo y el compañerismo. Como aspectos a mejorar en las habilidades y actitudes del alumnado, encontramos comentarios referidos a la atención prestada a las tareas, la rapidez en la ejecución en detrimento de la calidad del trabajo realizado, la falta de actitud positiva y la dificultad para trabajar con algunos de ellos, más impulsivos o con menos disposición a realizar tareas por las que no muestran una clara preferencia. Todos estos aspectos han de ser tenidos en cuenta en futuras ediciones con el fin de reforzar la formación en habilidades que permitan al alumnado superar este tipo de limitaciones, comunes en el colectivo de personas con discapacidad intelectual.

La evaluación de la formación se realizó en dos sentidos. Por una parte, se evaluaron las competencias adquiridas por los estudiantes en cada una de las asignaturas, tanto de manera cuantitativa como de manera cualitativa. Por otra parte, los alumnos valoraron cada una de las asignaturas respondiendo a preguntas como “En general, ¿cómo valorarías esta asignatura?” o “¿Te gustan las actividades que has hecho en esta asignatura?”, mediante una escala visual tipo Likert de 5 puntos.

Analizando de manera global las valoraciones realizadas por el alumnado, podemos concluir que la valoración global de las asignaturas ha sido positiva, siendo todas ellas puntuadas con un “muy bien” o un “bien” en un elevado porcentaje. La misma tendencia se puede observar en la valoración de las actividades realizadas, donde se indica que les gustaron “todas” o “casi todas”, y en la valoración de la relación con el profesorado, puntuada como “muy buena” o “buena” en la gran mayoría de los casos.

Al igual que ocurre en los Grados de la UV, la evaluación de las prácticas conlleva un proceso distinto al realizado en el resto de las asignaturas. En este caso, el alumnado realizó la valoración de su periodo de prácticum, los tutores de la universidad valoraron la memoria que presentaron los estudiantes, y los tutores de los centros de prácticas realizaron la valoración del alumno tutorizado.

En cuanto a la valoración del alumnado, podemos concluir que la valoración de las prácticas fue muy positiva y favoreció la reflexión de las propias capacidades, los conocimientos necesarios para ejercer la profesión y los aspectos a mejorar de uno mismo para poder ejercerla. En general, el alumnado calificó con “muy bien” las prácticas realizadas, indicando agrado por todas las actividades realizadas,

en la mayoría de los casos. También destacaron algunos aspectos positivos, como el compañerismo, atender o ayudar a otros, y algunos negativos, como el horario. Es importante destacar que algunos alumnos indicaron no poseer todos los conocimientos y destrezas necesarios para el desarrollo de la ocupación, lo que implica una reflexión profunda de las necesidades del puesto y las capacidades y conocimientos propios.

Finalmente, el informe del tutor de prácticas recoge la valoración de las competencias del estudiante para el desempeño laboral y la valoración de las prácticas realizadas. En las puntuaciones, encontramos calificaciones altas en todos los ítems por parte de los tutores de prácticas; destaca la competencia de puntualidad y la colaboración y coordinación con el equipo UNINCLUV. La competencia con menor valoración ha sido la Planificación y gestión del tiempo, referida a la capacidad para establecer pautas de trabajo por orden de importancia, aspecto que debe ser mejorado en la formación y tener en cuenta en futuras ediciones. Para poder llegar en todos los indicadores al 7, también sería recomendable mejorar la Responsabilidad, Flexibilidad y Capacidad de comunicación, todos ellos aspectos deficitarios en el colectivo de personas con discapacidad intelectual. Las observaciones positivas señaladas por los tutores incluyen la implicación y compromiso del alumnado, la voluntad de ayudar e integrarse en el entorno de trabajo y el compañerismo. Como aspectos a mejorar en las habilidades y actitudes del alumnado, encontramos comentarios referidos a la atención prestada a las tareas, la rapidez en la ejecución en detrimento de la calidad del trabajo realizado, la falta de actitud positiva y la dificultad para trabajar con algunos de ellos, más impulsivos o con menos disposición a realizar tareas por las que no muestran una clara preferencia. Todos estos aspectos han de ser tenidos en cuenta en futuras ediciones con el fin de reforzar la formación en habilidades que permitan al alumnado superar este tipo de limitaciones, comunes en el colectivo de personas con discapacidad intelectual.

## Conclusiones

En esta primera edición del Programa universitario de formación para el empleo de jóvenes con Discapacidad Intelectual (UNINCLUV) han participado 18 estudiantes, 17 de los cuales han logrado superar satisfactoriamente la totalidad de los créditos del programa.

Consideramos que los objetivos generales del proyecto han sido cumplidos. Por una parte, los alumnos han mejorado su autonomía, su formación académica y su preparación laboral, así como las habilidades necesarias para incrementar sus posibilidades de inserción laboral. Por otra parte, han vivido experiencias inclusivas y de normalización dentro de la comunidad universitaria. Este programa ha contribuido a la formación integral del alumnado, cuyo fin era lograr una óptima participación como miembros de pleno derecho en su comunidad. Finalmente, en lo que respecta la Universitat de València, se ha logrado la inclusión social de personas con discapacidad intelectual a través de la formación y la mejora de su empleabilidad.

Entre los aspectos positivos del programa podemos destacar la normalización e inclusión que los estudiantes han experimentado durante los 6 meses de duración del programa, tanto por el hecho de compartir espacios de formación con estudiantes sin discapacidad, como por el hecho de pertenecer a la comunidad universitaria. Así lo han manifestado los alumnos con frases como “nos sentíamos uno más”. Por otra parte, los resultados de las encuestas de satisfacción y de las entrevistas realizadas a los estudiantes indican un alto grado de satisfacción con la formación recibida. En lo que respecta a las actividades realizadas, la actividad deportiva es una de las más valoradas por los estudiantes, tanto por los beneficios en su salud como por el nivel de inclusión que ha permitido. En lo que respecta a las prácticas, tanto los estudiantes como las entidades que han participado como receptoras de alumnos han manifestado su satisfacción, siendo valoradas de manera positiva. Todos estos son aspectos que debemos seguir reforzando en futuras ediciones, tratando de potenciar especialmente la posibilidad de ofrecer al alumnado experiencias inclusivas y de normalización.

Las mejoras que se pretenden implementar en futuras ediciones vienen derivadas de algunas limitaciones encontradas durante el desarrollo del programa. Por una parte, el tamaño del grupo ha sido, en ocasiones, demasiado grande. Se ha contado con 18 alumnos con perfiles, capacidades y características muy diferentes, con comportamientos, en ocasiones, poco ajustados a los requerimientos de una formación de tales características, lo que ha supuesto un reto poder llevar a cabo una formación inclusiva que se ajustara a las necesidades de todos los alumnos. Por otra parte, se considera que las prácticas externas

requieren que los alumnos cuenten con un acompañamiento durante las primeras semanas, así como con un seguimiento muy cercano durante todo el desarrollo de las mismas, por lo que es necesario que, al menos dos personas, se encuentren dedicadas exclusivamente a estas tareas. Durante esta edición, ha resultado imposible que uno de los alumnos realizara las prácticas externas, dado que sus características demandaban un apoyo continuo y no contábamos con una figura que pudiera realizar esta tarea en exclusiva. Aunque se trató de contactar con diferentes entidades, la colaboración con algunas de ellas no salió adelante y, en otros casos, las características del puesto no se ajustaban a las necesidades del alumno, por lo que finalmente no fue posible que desarrollara las prácticas. Es por ello que la figura del preparador laboral será clave en futuras ediciones.

Como buenas prácticas a tener en cuenta y fomentar en ediciones posteriores, encontramos la colaboración y disposición del profesorado y las entidades que han participado en el programa. Por otra parte, consideramos fundamental la coordinación entre técnicos, directores del programa, profesorado y familias, para una atención individualizada del alumnado.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUBERT, A., GARCÍA, C. Y RACIONERO, S. (2009). *El aprendizaje dialógico*. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139. [https://www.viaeducacion.org/downloads/ap/ehd/aprendizaje\\_dialogico.pdf](https://www.viaeducacion.org/downloads/ap/ehd/aprendizaje_dialogico.pdf)

FUNDACIÓN UNIVERSIA (2019). *IV Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2018). *El Empleo de las Personas con Discapacidad (EPD) - Año 2017*. Actualizado 11 de marzo de 2019.

LEY ORGÁNICA 6/2001, DE 21 DE DICIEMBRE, DE UNIVERSIDADES. B.O.E. núm. 307 (24 de diciembre de 2001).

REAL DECRETO 412/2014, DE 6 DE JUNIO, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado. B.O.E. núm. 138 (7 de junio de 2014)

# Diversidad y empleo: La ocupación como un entorno socializador y de inclusión desde la administración pública responsable

**Juli A. Aguado Hernández**

Universitat De València  
juli.aguado@uv.es

**Susana Marín Traura**

Universitat De València  
susana.marin@uv.es

## RESUMEN

La inclusión de las personas con diversidad funcional a través del empleo resulta un importante elemento a tener en cuenta no sólo por las posibilidades de autonomía económica que esto les brinda, sino también por las oportunidades de socialización.

Sobre esta base, en el texto se analiza, de manera somera, el papel que algunas Administraciones públicas (tanto autonómicas como locales) pueden, deben y están haciendo para fomentar la responsabilidad social y la gestión de la diversidad en pro de la inclusión laboral de este colectivo tanto en las empresas como en sus propias organizaciones.

A partir del análisis se intenta dar respuesta a las siguientes cuestiones de fondo: ¿Cómo se está atendiendo la diversidad en las empresas? ¿Son la responsabilidad social corporativa y la gestión de la diversidad una moda pasajera o por el contrario pueden resultar instrumentos válidos de inclusión dentro de los espacios de trabajo?.

## PALABRAS CLAVES:

Diversidad, Empleo, Inserción, Inclusión, Programas, Responsabilidad Social Corporativa

## KEYWORDS:

Diversity, Employment, Insertion, Inclusion, Programs, Corporate Social Responsibility

## Introducción

La discapacidad, según la OMS, es un término general para las deficiencias, las limitaciones de las actividades y las restricciones en la participación. Es la interacción entre los individuos con un problema de salud y factores personas y ambientales (Aguilar y Yusta, 2017).

Asimismo, en el artículo 4.1, de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social<sup>4</sup> (LGDPD), las personas con discapacidad son aquellas que presentan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, previsiblemente permanentes que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igual de condiciones con los demás.

No obstante, la literatura especializada recoge un concepto evolucionado de discapacidad que surge del propio colectivo: “diversidad funcional” (Romañach y Lobato, 2005). Este término contiene una propuesta ideológico-política con una clara pretensión emancipadora.

Las personas con diversidad funcional representan aproximadamente el 10% de la población española<sup>5</sup>, un porcentaje similar al de la población mundial (OIT, 2014; Raufflet et al., 2012).

Estas personas buscan la inserción laboral no sólo por las posibilidades de autonomía económica que les brinda, sino también por las oportunidades de socialización. Sobre esta base, el presente texto expone el papel que algunas Administraciones públicas (en adelante AAPP) pueden, deben y están haciendo para fomentar la responsabilidad social corporativa (en adelante RSC) y la gestión de la diversidad en pro de su inclusión laboral.

A partir del análisis de ciertas situaciones observadas, el trabajo concluye con el debate sobre si ¿la RSC y la gestión de la diversidad son una moda pasajera o por el contrario pueden resultar instrumentos válidos de inclusión de la diversidad dentro de los espacios de trabajo?

## ¿Qué supone la diversidad y por qué es necesaria su gestión en entornos laborales?

Según Drucker (1999), se está produciendo un cambio desde una economía industrial hacia una economía del conocimiento que implica que es importante para las empresas atraer, retener y desarrollar el talento de las personas creativas para diferenciarse ofreciendo servicios nuevos y sostenibles. Es lo que se conoce por algunos autores como las tres T: tecnología, talento y tolerancia.

Así, hasta el siglo pasado la percepción generalizada entendía la diversidad como una obligación más que como un recurso con potencial estratégico.

La evolución del pensamiento sobre la diversidad, particularmente la corporativa, fue sintetizada por los profesores de Harvard D. Thomas y R. Ely (1996) en los siguientes paradigmas:

1. Discriminación y Justicia
2. Acceso y Legitimidad
3. Aprendizaje y Eficacia

El primer paradigma plantea la justa reversión de una situación de exclusión. El segundo supone un avance relevante porque la legitimidad otorga la competencia de realizar una función pública que implique capacidad de agencia. Finalmente, el tercero indica la consecución -tanto a modo individual por parte de cada integrante del conjunto como en grupo- de un nivel muy elevado o, al menos,

4. Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social.

5. Según la base de datos de personas con diversidad funcional del Instituto de Mayores y Servicios Sociales (Imsero), a 31 de diciembre de 2016 [[http://www.ceapat.es/InterPresent2/groups/imsero/documents/binario/bdepcd\\_2016.pdf](http://www.ceapat.es/InterPresent2/groups/imsero/documents/binario/bdepcd_2016.pdf)], el 9,8% de la población española (4.563.749 personas de un total de 46.557.008) podría incluirse en este colectivo.

óptimo de eficacia y eficiencia en el trabajo, con una fuerza laboral diversa en un mercado laboral heterogéneo. Involucrando, asimismo, a las organizaciones en un continuo proceso de aprendizaje.

En efecto, para el pleno desarrollo de las personas con diversidad funcional existen ciertas bases fundamentales entre los que destaca el del derecho a trabajar en igualdad de condiciones con los demás (Forcada, 2015)<sup>6</sup>.

Desde esta perspectiva, la inserción laboral, puede entenderse como el proceso o transición de incluir a las personas en edad laboral en el sistema ordinario de trabajo (Sánchez et al., 2016). Sin embargo, diferentes estudios sobre ocupación y desempleo muestran una importante diferencia entre las tasas de las personas con y sin diversidad funcional (SERVEF, 2016; Aguilar y Yusta, 2017).

Pero ello es necesario diseñar mecanismos y herramientas para atender sus especiales necesidades en cuestiones de empleo para evitar la discriminación de este colectivo (CCE, 2001) y hacer realidad la igualdad de oportunidades o de trato en el ámbito laboral (Carneiro, 2004; Raufflet et al. 2012; OIT, 2014).

## La Responsabilidad Social Corporativa y su potencial económico y social

En nuestro país el debate y la práctica de la responsabilidad social es anterior al de la gestión de la diversidad, dos marcos diferentes, pero con obvias conexiones entre sí, y cuenta, por ello, con una mayor aceptación y difusión dentro de la comunidad empresarial.

Una de las definiciones más consensuadas<sup>7</sup> de la RSC es la del Libro Verde de la Comisión Europea que entiende por tal:

La integración voluntaria, por parte de las empresas, de las preocupaciones sociales y medio ambientales en sus operaciones comerciales y en sus relaciones con todos sus interlocutores, yendo más allá de su cumplimiento [de las obligaciones jurídicas] invirtiendo «más» en el capital humano, el entorno y las relaciones con los interlocutores. (CCE, 2001, p.7).

Posteriormente, la Comisión presenta una nueva definición de la RSC: «la responsabilidad de las empresas por su impacto en la sociedad» (CE, 2011, p.7), incorporando, expresamente, la responsabilidad empresarial por su «incidencia» sobre las comunidades.

Este modelo de gestión está ligado a la reorientación de los fines y el mecanismo de funcionamiento de las economías, tanto micro como macro (Chaves y Monzón, 2018), por lo que puede ser un instrumento -entre otros- que pueda ser eficaz en la aportación de soluciones para el desarrollo local y social al facilitar la colaboración entre empresas, administraciones públicas y la sociedad en la búsqueda de alternativas para un crecimiento económico diferente al que ha provocado la crisis económico-financiera que hemos vivido (Aguado, 2013; Aguado y Rodríguez, 2018).

En efecto, las ventajas de implantar la RSC en las empresas son considerables para la reactivación económica (Fund. Alternativas, 2009), pero también para asumir la diversidad de las plantillas de las empresas no como un hándicap, sino como una posibilidad de crecimiento y de diferenciación frente a otro tipo de competencia más anquilosada y que se encuentra dentro de parámetros más obsoletos (Drucker, 1999; Batt & Valcour, 2003).

6. Así se reconoce en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (Nueva York, 13/12/2006), ratificada por España en 2008 (BOE nº 96, de 21/04/2008), incluyendo «el derecho a tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente elegido o aceptado en un mercado y un entorno laborales que sean abiertos, inclusivos y accesibles a las personas con discapacidad.».

Puede observarse esta delimitación, entre otros, en: Carneiro (2004); Fund. Alternativas (2009); Server y Capó (2009); Bernal et al. (2014) y Chaves y Monzón (2018).

7. Puede observarse esta delimitación, entre otros, en: Carneiro (2004); Fund. Alternativas (2009); Server y Capó (2009); Bernal et al. (2014) y Chaves y Monzón (2018).

# La Responsabilidad Social Corporativa en las Administraciones públicas

Pero lo social está intrínsecamente unido a lo público, sobre todo si hablamos de lo estatal en cualquiera de sus administraciones, por lo que las actuaciones que van en contra del bien común no pueden estimarse como responsables socialmente (González y Naranjo, 2015).

En este sentido, la RSC ha evolucionado en concordancia con las tesis de Porter y Kramer (2006, p.92) de dejar de pensar en términos de «responsabilidad social corporativa» y comenzar a hacerlo en términos de «integración social corporativa». De hecho, muchas delimitaciones de responsabilidad social no emplean el término «empresarial», sino el más general de «corporativa» pues ya no es una temática solamente del ámbito empresarial (Aguado, 2013; Cueto, 2014; Cueto et al., 2014; Aguado y Rodríguez, 2018).

Las AAPP no son ajenas a la realidad, sino que interactúan en un entorno social, económico y ambiental que deben respetar y mejorar. Por ello, deben ser cada vez más eficientes e innovar en sus servicios, en las respuestas a los retos, demandas e inquietudes que tienen planteados (Yera y Pina, 2010; Canyelles, 2011; EERSE, 2014) como la inclusión de los colectivos más vulnerables o con dificultades de acceso a derechos como el del trabajo.

Por otra parte, son un agente económico de una importancia excepcional, tanto en el terreno del empleo como en el de gestión de sus propios fondos o como un inversor en ámbitos de interés preferente (CD, 2006). Inciden de forma significativa en las diferentes instituciones y organizaciones sociales, incluyendo sus stakeholders (González y Naranjo, 2015). Por lo tanto, sus actuaciones tienen importantes impactos económicos, sociales, ambientales, laborales y de reputación (Canyelles, 2011; Melle, 2014).

En el caso del sector público local, éste tiene legitimidad institucional, un ámbito competencial inmediato y un conocimiento y proximidad al territorio, a la ciudadanía y a los grupos de interés. Desde esta posición tienen un importante protagonismo en la implantación de la RSC para el desarrollo económico, social y ambiental de su ámbito y en las relaciones con sus interlocutores y su entorno así como en sus propios sistemas de gestión (Villasante, 2011; Aguado, 2013; Cueto et al., 2014; Melle, 2014; Aguado y Rodríguez, 2018).

## Actuaciones responsables de las Administraciones Públicas

Según la Comisión de la UE (CE, 2014), para hacer frente a los retos en materia de empleo a los que se enfrenta, España ha aplicado recientemente una serie de reformas del mercado laboral con medidas que incluyen acciones concretas para facilitar la integración en el mercado laboral de las personas más desfavorecidas (incluidas personas de etnia gitana, inmigrantes y con discapacidad) que deberían seguir siendo prioritarias.

Asimismo, las directrices europeas dejan constancia de la responsabilidad pública de las administraciones en la necesidad de mejora y eficacia de los servicios públicos de empleo dirigidos a las personas desempleadas de forma universal, y especialmente a los colectivos en situación de vulnerabilidad (personas con diversidad funcional).

Entre las medidas concretas que pueden tomar los poderes públicos en la materia destacan dos amplias vías de actuación para integrar ambas estrategias (RSC y gestión de la diversidad) en las perspectivas de las organizaciones. Por una parte, deben prestar atención a su propio funcionamiento, incorporando este planteamiento estratégico. Y ello tanto en su dimensión interna como externa mediante actuaciones socialmente responsables, siendo cada vez más eficientes y eficaces en la prestación de servicios a la ciudadanía que generan impacto económico, social y medioambiental<sup>8</sup>.

Pero, por otra parte, deben generar entornos favorables para las estrategias de RSC mediante actuaciones reguladoras y de fomento, estímulo, difusión y apoyo en el ámbito de las empresas y del resto de organizaciones públicas y privadas.

8. Puede observarse esta dualidad de canales de actuación, entre otros, en los siguientes textos: Melle (2014), ORSC (2011, 2014), Raufflet et al. (2012), Aguado (2013), Bernal et al. (2014), Cánovas y Mateos (2014), EERSE (2014), Ruiz-Rico (2014), Aguado y Rodríguez (2018).

## El compromiso propio con la RSC por parte de las AAPP

Las AAPP, están integrando progresivamente los principios de la RSC en sus sistemas de gestión ordinaria pública, desarrollando diferentes políticas e instrumentos en la materia atendiendo a las demandas sociales y a las recomendaciones de la Comisión de la UE (CCE, 2001, 2011) y la Subcomisión parlamentaria española (CD, 2006), acompasándose con la lógica evolutiva de los modelos de gestión hacia sistemas de buen gobierno corporativo (Yera y Pina, 2010; Canyelles, 2011; Melle, 2014; Cueto et al., 2014).

En el ámbito «interno», en el marco del compromiso ético (Ruiz Otero et al., 2012), del respeto hacia la diversidad e igualdad de oportunidades, siguiendo las nuevas tendencias en la gestión de los recursos humanos (Carneiro, 2004; Raufflet et al. 2012), deben apostar por planes de actuación para la inclusión social de colectivos vulnerables, en riesgo de exclusión social, etc., favoreciendo su contratación o limitando la subcontratación (Melle, 2014; Aguado, 2013; Bernal et al., 2014; Aguado y Rodríguez, 2018).

En el terreno de la contratación pública, la legislación española transpone la legislación comunitaria<sup>9</sup> que a su vez se refiere al cumplimiento de la Estrategia Europa 2020. Ésta incluye cláusulas de tipo social y ambiental como condiciones especiales de ejecución del contrato o como criterios para valorar las ofertas, entre otras materias, la contratación de personas con especiales dificultades de inserción laboral (ORSC, 2011; EERS, 2014; Melle, 2014).

Asimismo, la Ley de Contratos del Sector Público<sup>10</sup> (LCSP), permite utilizar la capacidad económica de las AAPP para la consecución de objetivos de interés social y general como: la inserción de personas con discapacidad o la promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Se define en el mismo sentido la ley autonómica para el fomento de la responsabilidad social<sup>11</sup> (LFRS).

## La Administración Pública como impulsora y dinamizadora de la RSC

En el papel de la Administración Pública como impulsora, dinamizadora o catalizadora para generar un entorno favorable y el fortalecimiento de la RSC pueden distinguirse cuatro categorías básicas de actuaciones (Fox et al. 2002; CD, 2006; Cánovas y Mateos, 2014): reguladora, facilitadora o de apoyo, colaboradora y promotora.

En el ámbito regulador, pueden destacarse, en primer lugar, la aplicación de la LGDPD. Las empresas de más de 50 personas trabajadoras están obligadas a que entre ellas, al menos, el 2% lo sean con discapacidad.

Asimismo, las bonificaciones o reducciones y las subvenciones o ayudas públicas para el fomento del empleo de determinados colectivos, destacando las bonificaciones a las cuotas de Seguridad Social para los contratos temporales de fomento de empleo, indefinido y formativo para la formación y el aprendizaje; y las ayudas autonómicas para el fomento del empleo autónomo.

Entre las actuaciones facilitadoras o de apoyo pueden fomentarse actividades de acción social por parte de las empresas en diferentes áreas de actuación, relacionadas o no con su sector de actividad, como: la atención social, la salud, la educación y la formación profesional y el empleo (Carneiro, 2004; Morrós y Vidal, 2005).

En su vertiente colaboradora, pueden favorecer las alianzas entre negocios y ONG o reforzar sus propias relaciones con las entidades del tercer sector o de iniciativa social dedicadas a la atención a colectivos vulnerables.

Pero, sobre todo, es importante la promoción de las prácticas responsables de contratación, en particular las no discriminatorias. Algunas empresas ya establecen políticas de inserción de personas con discapacitadas para los puestos, pero con especiales dificultades de acceso al empleo (Morrós y Vidal, 2005; Ruiz Otero et al., 2012), comprobando que los costes de adaptación no tienen por qué ser elevados (Raufflet et al., 2012)<sup>12</sup>.

9. Directiva 2004/18/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 31 de marzo de 2004, sobre Coordinación de los Procedimientos de Adjudicación de los Contratos Públicos de Obras, Suministros y Servicios; o la Directiva 2014/24/UE del parlamento Europeo y del Consejo del 26 de febrero de 2014 sobre contratación pública.

10. Ley 9/2017, de 8 de noviembre, de Contratos del Sector Público.

11. Ley 18/2018, de 13 de julio, de la Generalitat, para el fomento de la responsabilidad social.

12. Pueden consultarse buenas prácticas contratación de personas con discapacidad, entre otros, en: BA (2012a, 2012b).

En efecto, hoy es manifiesto que la diversidad en las empresas es una ventaja competitiva sostenida. En las empresas que aplican políticas por la diversidad pueden producirse: reducción de costes con menores niveles de rotación y absentismo, mejora cualitativa y/o cuantitativa en los procesos de selección y de retención del talento puesto que los colectivos sujetos a la implantación de políticas de diversidad prefieren estas empresas, apoyo a las campañas de identidad corporativa, equipos plurales que afrontan con mayores ventajas la solución de los problemas y organizaciones favorecedoras de la flexibilidad interna (Cox & Blake, 1991; Carneiro, 2004).

### Los servicios públicos de empleo

En cuanto al papel de las AAPP como servicios públicos de empleo, en el ámbito autonómico valenciano, del análisis del *Catálogo de servicios* del SERVEF (2010) —en la actualidad LABORA— y de diferentes documentos de trabajo del organismo autónomo<sup>13</sup> puede destacarse que la inclusión de la discapacidad en el mismo aparece en los siguientes apartados:

Tabla 1. La discapacidad en el Catálogo de Servicios del SERVEF

Programa	Destinatarios
Formación profesional para el empleo (FPO)	Colectivos prioritarios a efectos de su participación, entre otros, personas con discapacidad
	El alumnado con discapacidad tendrá derecho a una ayuda por día asistido
Talleres de formación e inserción laboral (TFIL)	Tendrán preferencia las personas con discapacidad
Formación profesional para el empleo dirigido prioritariamente a trabajadores ocupados	Prioridad para participar como alumnado, entre otros, personas discapacitadas en grado igual o superior al 33%.

*Fuente: Servef (2010). Elaboración propia.*

Por otra parte, la discapacidad aparece en el *Plan Estratégico del SERVEF 2016-2022* (SERVEF, 2016) en los siguientes indicadores del Eje 1. Servicios, cuyo Objetivo Estratégico 1.4 es: Fomentar y sostener la contratación de calidad. Remover obstáculos y fomentar y promover la igualdad de oportunidades en el acceso al empleo.

Tabla 2. La discapacidad en el Plan Estratégico del SERVEF

Indicador	Descripción	Variables
I.1.4.2	Relación porcentual entre el número de contratos fijos registrados por discapacitados y el total de contratos registrados por discapacitados durante el periodo de referencia.	V.014. Número de contratos fijos registrados por discapacitados. V.015. Número total de contratos registrados por discapacitados.
I.1.4.4	Relación porcentual entre el incremento relativo de contratos registrados para el colectivo de discapacitados y el incremento relativo total de contratos registrados durante el periodo de referencia.	V.015. Número total de contratos registrados por discapacitados
I.1.4.6	Indicador de síntesis que aglutine con ponderaciones predeterminadas los indicadores anteriores, con el objeto de resumir la información en este apartado.	V.015. Número total de contratos registrados por discapacitados.
I.1.4.7	Relación porcentual entre el gasto dedicado a financiar o mantener el empleo de colectivos prioritarios (discapacitados, mujeres, riesgo de exclusión social) y el total de gasto destinado a financiar o subvencionar el empleo.	V.018. Gasto dedicado a financiar o mantener el empleo de colectivos prioritarios (discapacitados, mujeres, riesgo de exclusión social).
I.1.4.8	Relación porcentual entre el número de personas pertenecientes a colectivos prioritarios (discapacitados, mujeres, riesgo de exclusión social) con contratos subvencionados, y el total de personas con contratos subvencionados.	V.053. Número de personas pertenecientes a colectivos prioritarios (discapacitados, mujeres, riesgo de exclusión social) con contratos subvencionados.

*Fuente: Servef (2016). Elaboración propia.*

13. «130\_A05\_Información formación» y «210\_A11\_Autoempleo».

Respecto del Plan estratégico de subvenciones del actual LABORA 2017-2019, constan las siguientes líneas presupuestarias para este período y colectivo concreto.

*Tabla 3. Programa presupuestario: 322.51 Fomento de Empleo.  
(Importes anuales, vinculación con los objetivos operativos y fuentes financiación)*

Código Línea	Cap.	Descripción	Obj.	Solicitantes	Colectivo destinatario Participantes	Importe Proyecto 2017	Importe Proyecto 2018	Importe Proyecto 2019	Fin.
S2240000	4	Empleo de personas con Diversidad funcional, enfermos mentales e inclusión social	A.3	Centros Especiales de Empleo, Entidades Locales e Instituciones sin fines de lucro, Entidades Públicas, empleadoras y empresas de inserción	Personas discapacitadas o con riesgo/situación de exclusión social	21.455.000	21.900.000	22.600.000	SEPE
									GV NC
S2243000	7	Inversión para fomento del empleo para discapacitados	A.3	Empresas, Centros Especiales de Empleo e Instituciones sin fines de lucro y otros empleadores	Desempleados	100.000	100.000	100.000	SEPE

Fuente: Servef (2017). Elaboración propia

*Tabla 4. Programa presupuestario: 322.52 Formación y cualificación profesional  
(Importes anuales, vinculación con los objetivos operativos y fuentes financiación)*

Código Línea	Cap.	Descripción	Obj.	Solicitantes	Colectivo destinatario Participantes	Importe Proyecto 2017	Importe Proyecto 2018	Importe Proyecto 2019	Fin.
S7994000	4	Alumnado asistente a los talleres de formación e inserción laboral Orden 56/2010 CEHE	B.1.	Personas físicas	Colectivos con dificultades de inserción social, inmigrantes y discapacitados	62.700	0	0	GV NC

Fuente: Servef (2017). Elaboración propia

## Conclusiones y debate: ¿Son la RSC y la gestión de la diversidad una moda pasajera o por el contrario puede resultar un instrumento válido de inclusión de la diversidad dentro de los espacios de trabajo?

Parece claro que todos los sectores implicados (público, empresarial y social), así como en los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030, destacan la necesidad de la incorporación de la RSC (y en menor medida, la gestión de la diversidad) como instrumentos para la inclusión de personas con diversidad funcional.

Pero desarrollar estos objetivos sólo será posible desde una RSC estratégica e integradora, que optimice la gestión interna de las empresas y sus relaciones con el entorno, facilitando la participación de los stakeholders. Una RSC que, sin negar el legítimo objetivo de conseguir beneficios sostenibles en el tiempo, aporte procesos operativos que respalden el desarrollo endógeno, para asegurar la calidad de vida aprovechando el conocimiento del entorno y las sinergias de los actores y recursos locales en aras del bien común.

Además de todo ello, la gestión de la diversidad añade asimismo aspectos proactivos e intangibles adicionales, dada la integración positiva o inclusión de las diferencias, tanto cognitivas (de maneras de trabajar, enfoques, etc.) como identitarias (por pertenencia a un grupo de afinidad), generando un espacio de sinergias interactivas posibilitadoras en el seno de las empresas.

---

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADO, J. A. (2013). *La Responsabilidad Social Corporativa y el desarrollo local: una aproximación en tiempos de crisis*. Prisma Social, revista de ciencias sociales, 10, Madrid, Fundación iS+D para la Investigación Social Avanzada, 119-156.
- AGUADO, J. A. & RODRÍGUEZ, J. A. (2018). *Responsabilidad social corporativa en el ámbito de los recursos humanos. La salida de la crisis a través del desarrollo local*. Tirant lo Blanch.
- AGUILAR, P. & YUSTA, N. (2017). *La Inserción laboral de las personas con discapacidad*. 3C Empresa: investigación y pensamiento crítico, 6(2), 1-19.
- BA (2012A). *Los discapacitados entran en plantilla*, Boletín de actualidad, Barcelona Activa, Ajuntament de Barcelona, 03 de marzo.
- BA (2012B). *Discapacidad y búsqueda de empleo*, Boletín de actualidad, Barcelona Activa, Ajuntament de Barcelona, 24 de marzo.
- BATT, R & VALCOUR, P (2003). *Human Resources Practices as Predictors of Work-Family Outcomes and Employee Turnover*. Industrial Relations, 42(2), 189-220.
- BERNAL, J. A., DE NIEVES, C. & BRIONES, A. J. (2014). *Implantación de la Responsabilidad Social en la Administración Pública: el caso de las Fuerzas Armadas Españolas*. Revista de Responsabilidad Social de la Empresa, 18 (III). Fundación Acción contra el Hambre, 101-124.
- CÁNOVAS, J. & MATEOS, J. (2014). *Responsabilidad Social Corporativa: más que un modelo de gestión, un reto para las Administraciones Públicas*. Escuela de Formación e Innovación de Murcia.
- CANYELLES, J. M. (2011). *Responsabilidad social de las administraciones públicas*. Revista de Contabilidad y Dirección, 13. Asociación Catalana de Contabilidad y Dirección, ACCID, 77-104.
- CARNEIRO, M. (2004). *La Responsabilidad Social Corporativa interna: la «nueva frontera» de los Recursos Humanos*. ESIC.
- CCE (2001). *Libro Verde. Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas*. Comisión de las Comunidades Europeas, COM (2001) 366 final, 18 de julio.
- CD (2006). *Libro Blanco: Informe de la Subcomisión para potenciar y promover la responsabilidad social de las empresas*. Boletín Oficial de las Cortes Generales, VIII Legislatura, 4 de agosto. Congreso de los Diputados.
- CE (2011). *Estrategia renovada de la UE para 2011-2014 sobre la responsabilidad social de las empresas*. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Comisión Europea, COM (2011) 681 final, 25 de octubre.

- CE (2014). *Posición de los servicios de la Comisión sobre el desarrollo del Acuerdo de Asociación y de programas en España en el período 2014-2020 (Exclusivamente para uso interno, no destinado a publicación)*. Comisión Europea. [https://www.dgfc.sepg.hacienda.gob.es/sitios/dgfc/es-ES/ipr/fcp1420/p/di/Documents/PP%20España%20\(ES\).pdf](https://www.dgfc.sepg.hacienda.gob.es/sitios/dgfc/es-ES/ipr/fcp1420/p/di/Documents/PP%20España%20(ES).pdf)
- CHAVES, R. & MONZÓN, J.L. (2018). *La economía social ante los paradigmas económicos emergentes: innovación social, economía colaborativa, economía circular, responsabilidad social empresarial, economía del bien común, empresa social y economía solidaria*. CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa, 93, 5-50, doi: 10.7203/CIRIEC-E.93.12901.
- COX T. H. & BLAKE, S. (1991). *Managing cultural diversity: implications for organizational competitiveness*. *Academy of Management Perspectives*, 5(3), NY. doi: 10.5465/ame.1991.4274465
- CUETO, C. (2014). *La responsabilidad social corporativa del sector público: un análisis aplicado a las grandes ciudades de España*. Tesis doctoral: Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Departamento de Economía Aplicada. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:CiencEcoEmp-Ccueto>
- CUETO, C., DE LA CUESTA, M. & MONEVA, J. M. (2014). *Las dimensiones clave sobre la RSC en el sector público local*. Revista de Responsabilidad Social de la Empresa, 18 (III). Fundación Acción contra el Hambre, 45-76.
- DRUCKER, P.F. (1999). *La sociedad postcapitalista*. Editorial Sudamericana.
- FORCADA, C.I. (2015). *La inserción de personas con discapacidad en el mercado laboral privado*. *Invenio*, 18 (35), 85-104.
- EERSE (2014). *Estrategia 2014-2020 para empresas, administraciones públicas y el resto de organizaciones para avanzar hacia una sociedad y una economía más competitiva, productiva, sostenible e integradora*. Ministerio de Empleo y Seguridad Social, julio.
- FOX, T., WARD, H. & HOWARD, B. (2002). *Public Sector Roles in Strengthening Corporate Social Responsibility: A Baseline Study*. Washington: The World Bank.
- FUND. ALTERNATIVAS (2009). *Informe La Responsabilidad Social Corporativa en España 2009. La responsabilidad social corporativa ante la crisis*. Fund. Alternativas.
- GARRIGA, E. & MELÉ, D. (2004). *Corporate Social Responsibility Theories: Mapping the Territory*. *Journal of Business Ethics*, 53 (1/2), 51-71.
- GONZÁLEZ C. & NARANJO, G. (2015). *La responsabilidad institucional pública: un análisis para el mejoramiento de la gestión y la gerencia en la administración pública*. Revista CIFE: Lecturas de Economía Social, 17 (27). Colombia, 245-292.
- MELLE, M. (2014). *La responsabilidad social en el sector público*. Revista de Responsabilidad Social de la Empresa, 18 (III). Fundación Acción contra el Hambre, 17-43.
- MORRÓS, J. & VIDAL, I. (2005). *Responsabilidad Social Corporativa*. Fundación Confemetal Ed.
- OIT (2014). *Informe Lograr la igualdad de oportunidades en el empleo para las personas con discapacidades a través de la legislación*. Directrices. Organización Internacional del Trabajo, 25 de noviembre.
- ORSC (2011). *Posicionamiento del Observatorio de RSC sobre Políticas Públicas y RSC, 2011*. Observatorio de Responsabilidad Social Corporativa, septiembre.
- ORSC (2014). *Las políticas públicas en torno a la Responsabilidad Social Corporativa*. 2014. Observatorio de Responsabilidad Social Corporativa.
- PORTER, M. E. & KRAMER, M. R. (2006). *Strategy and Society: The Link Between Competitive Advantage and Corporate Social Responsibility*. *Harvard Business Review*, Diciembre, 78-92.
- RAUFFLET, E., LOZANO, J., BARRERA, E. & GARCÍA, C. (2012). *Responsabilidad social empresarial*. México: Pearson.
- ROMAÑACH, J. Y LOBATO, M. (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. Foro de Vida Independiente. Recuperado de [http://www.minusval2000.com/relaciones/vidaIndependiente/pdf/diversidad\\_funcional.pdf](http://www.minusval2000.com/relaciones/vidaIndependiente/pdf/diversidad_funcional.pdf)
- RUIZ OTERO, E., GAGO, M<sup>a</sup> L., GARCÍA, C. & LÓPEZ, S. (2012). *Recursos humanos y responsabilidad social corporativa*. McGraw-Hill.
- RUIZ-RICO, C. (2014). *Responsabilidad Social Pública y calidad democrática*. *Derecho y Cambio Social*, 37.
- SÁNCHEZ, A., HERNÁNDEZ, M & RAYA, E. (2016). *Inserción socio laboral de las personas con discapacidad y modelos familiares*. En Carbonero, D., Raya, E., Caparros, N. & Gimeno, C. (Coords), *Respuestas transdisciplinarias en una sociedad global*. Aportaciones desde el Trabajo Social (pp. 1-15). Universidad de La Rioja.
- SERVEF (2010). *Catálogo de servicios de 2010 del SERVEF*. SERVEF - Conselleria de Economía Sostenible, Sectores Productivos, Comercio y Trabajo.
- SERVEF (2016). *Plan Estratégico del SERVEF 2016-2022*. SERVEF - Conselleria de Economía Sostenible, Sectores Productivos, Comercio y Trabajo.
- SERVEF (2017). *Plan Estratégico de subvenciones 2017-2019*. SERVEF - Conselleria de Economía Sostenible, Sectores Productivos, Comercio y Trabajo.
- SERVER, R. J. & CAPÓ, J. (2009). *La responsabilidad social empresarial en un contexto de crisis. Repercusión en las sociedades cooperativas*. CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa, 65, 7-31.
- THOMAS, D.A. & ELY, R.J. (1996). *Making differences matter*, *Harvard Business Review*, September-October.
- VILLASANTE, T. R. (2011). *Juegos de contrastes y alternativas viables ante la R.S.C. En Ancos, H. (coord.), La Responsabilidad Social Corporativa y sus Actores: Mitos y Desafíos de la RSC (pp. 87-100)*. Primer Seminario Internacional de la Red Interuniversitaria de RSE. Instituto Complutense de Estudios Internacionales, UCM.
- YERA, T. & PINA, J. R. (2010). *La demanda social de la Responsabilidad Social Pública*. Documento de Investigación DI-851, IESE Business School: Universidad de Navarra, abril.

# Análisis del estado nutricional y de los libros de texto sobre educación alimentaria de una comunidad educativa de Secundaria.

## Alba Martínez Plaza

Alumna Máster Profesorado Educación Secundaria  
Florida Universitària. Valencia-España  
almp92@gmail.com

## Irene López Secanell

Profesora de la Unidad de Educación.  
Florida Universitària. Valencia-España  
irlopez@florida-uni.es

### RESUMEN

El propósito de esta investigación es analizar los hábitos alimentarios saludables del alumnado, profesores y familias y los libros de textos sobre educación alimentaria de un centro de Educación Secundaria de Valencia capital. Se utilizó una metodología cuantitativa mediante un cuestionario basado en KIDMED a una muestra de 272 personas y una metodología cualitativa mediante una revisión de los contenidos de alimentación de los libros de texto del centro. Los resultados indican que la mayoría de los miembros de la comunidad educativa posee hábitos alimentarios deficientes, a pesar de que el estado nutricional predominante entre los participantes sea el normopeso. Los indicadores analizados en los libros de texto discrepan de las recomendaciones alimentarias más actualizadas. Se concluye la importancia de reforzar la educación alimentaria de los contextos educativos para tener una influencia sobre los hábitos saludables de toda la comunidad.

### PALABRAS CLAVES:

Obesidad, hábitos alimentarios, alimentación saludable, entorno escolar, educación secundaria, nutrición.

### KEYWORDS:

Obesity, eating habits, healthy nutrition, school environment, secondary education, nutrition

# Introducción

En los últimos años, la obesidad se ha definido como la epidemia del siglo XXI a causa del incremento de su impacto sobre la morbilidad, la calidad de vida y el gasto sanitario (Aranceta et al., 2005; Anta, López y Vizuete, 2015). Este escenario es especialmente preocupante entre los adolescentes (Serra, et al., 2003; Navarro, González y Soriano, 2014; Fernández, Pereira y Méndez, 2015), lo cual genera un importante problema de salud pública que obliga a buscar soluciones tanto a nivel político, sanitario como educativo. A nivel educativo, es importante poner el punto de mira a los contenidos curriculares y a los programas sobre alimentación. Respecto a estos últimos, es frecuente que se utilicen los centros educativos como lugares de implementación de programas pilotos, por lo que en muchas ocasiones los alumnos reciben formación más concreta y actualizada, aunque suele quedar relegada a la voluntariedad de los investigadores.

En relación con los contenidos curriculares sobre alimentación, existe un vacío temático respecto al análisis de los contenidos que se imparten en materia de alimentación y salud en educación secundaria. Según las bases de datos consultadas para este trabajo únicamente se ha encontrado un análisis comparativo de los materiales didácticos y su contenido en alimentación y nutrición en las escuelas de Brasil (Araya, 2015). Este resultado se contrapone a lo que se establece en el Decreto 51/2018, de 27 de abril, en el cual aparece la obligatoriedad de tratar diversos temas relacionados con la alimentación equilibrada dentro de las materias de Educación Física y Biología.

Por todo lo citado anteriormente, el presente trabajo tiene la finalidad de analizar los hábitos alimentarios saludables del alumnado, profesores y familias y los libros de textos sobre educación alimentaria de un centro de Educación Secundaria de Valencia capital. Para ello, se proponen los siguientes objetivos: 1) Evaluar el nivel de educación alimentaria de los alumnos, los profesores y las familias de estos a través de una adaptación del cuestionario KIDMED, 2) Investigar la relación entre el nivel de adecuación de la dieta y otras variables (género, edad y estado nutricional) y 3) Analizar los contenidos sobre alimentación que se imparten a través de los libros de texto del centro.

## Método

### Participantes

La muestra utilizada esta comprendida por 210 estudiantes de secundaria con edades comprendidas entre 12 y 18 años, donde el 49.77% son de género femenino y el 50.23% masculino, 52 familiares de cada uno de los alumnos (72.34% género femenino y 27,66% género masculino) y 10 profesores de Biología (30% género masculino y 70% mujeres).

### Instrumentos de análisis

#### - Cuestionario

Los análisis cuantitativos se han realizado a través de un cuestionario que se ha diseñado tomando como base algunos de los ítems empleados en el cuestionario de evaluación del índice KIDMED (Serra, et al., 2002). El cuestionario está formado por dos bloques de preguntas. El primer bloque incluye un apartado de datos personales donde se indica el género, edad, peso y altura, con el fin de presentar los datos y los análisis de resultados en función de estas variables. Se considera interesante la recogida de dicha información para relacionarla con el nivel de hábitos alimentarios saludables. En el caso de los datos sobre el peso y la altura se utilizan para determinar el estado nutricional de los sujetos: delgadez, normopeso, sobrepeso y obesidad.

El segundo bloque incluye preguntas que nos permiten valorar los patrones dietéticos saludables de los estudiantes, las familias y los profesores. Como se ha mencionado anteriormente, dichas preguntas se han adaptado del cuestionario KIDMED. Las adaptaciones más importantes realizadas son la utilización de ejemplos de alimentos en algunos apartados para ayudar a los participantes a clarificar el contenido.

El cuestionario final consta de 21 ítems donde el encuestado debe marcar con una X si la afirmación es cierta para él. Las preguntas son valoradas en modo afirmativo o negativo en función de su contenido. Está formado por 10 preguntas que se valoran con un -1. Por otra parte, 14 preguntas se puntúan con un +1 dado que son aspectos positivos para considerar una dieta saludable. La puntuación se obtiene sumando o restando según los ítems marcados, de tal manera que la puntuación obtenida puede oscilar entre -10 y 14. El cuestionario permite conocer una estimación sobre la calidad de la dieta, ya que el mismo participante puede calcular la puntuación y su correspondiente valoración:  $\leq 3$  dieta de muy baja calidad, 4 a 7 necesidad de mejorar el patrón alimentario y  $\geq 8$  dieta óptima.

- Revisión del contenido de los libros de texto

El estudio se complementa con un análisis observacional del contenido de los libros utilizados en el centro donde aparecen temas relacionados con la alimentación. El análisis de todos los libros de texto del centro nos llevó a concluir que el libro de Biología de 3º de ESO de la editorial Edelvives del 2015 era el único con contenidos sobre alimentación, por lo que únicamente se utilizó éste para el análisis.

El temario que aparece se engloba en tres categorías: positivo, mejorable o negativo. Los criterios para seleccionar si la información analizada pertenece a una categoría u otra están basados en las recomendaciones actualizadas por la OMS (2015). Por ejemplo, si las pautas que aparecen, según la actual evidencia científica ya no son recomendables o se han modificado, éstas pertenecen a la categoría de “negativo”. Para determinar la información que pertenece a la categoría de “mejorable”, se engloban las pautas de consumo que son correctas pero que aún pueden contener información más precisa y actualizada (p.e. el hecho de recomendar el consumo de cereales, pero sin hacer mención de que éstos deben ser integrales). Por último, los aspectos “positivos” son lo que van en consonancia con las últimas actualizaciones en materia de salud y nutrición (p.e. incluir el aceite de oliva virgen extra como fuente de grasa principal).

### **Análisis y codificación de los datos**

El presente trabajo se plantea como un estudio de caso utilizando una metodología cuantitativa y cualitativa con la finalidad de analizar los hábitos alimenticios de los miembros de la comunidad educativa (alumnos, familias y profesores) de un Instituto de Educación Secundaria de Valencia capital. Para el procedimiento de análisis de los cuestionarios, se han exportado los resultados a una hoja de cálculo a través del software Excel. Estos se han codificado en una base de datos con las siguientes variables:

- Resultado: puntuación directa de cada encuestado obtenida en el cuestionario.
- Edad: teniendo en cuenta únicamente los años.
- Género: incluye las opciones Masculino, con la codificación de 0 y Femenino, recogido como 1.
- ENutri: que hace referencia al estado nutricional de los participantes. Éste se obtiene calculando el IMC teniendo en cuenta el peso y la altura en función de su edad y posteriormente se le clasifica como individuo con Delgadez, codificado como 1, Normopeso con 2, Sobrepeso con 3 y Obesidad como 4.
- HabAliment: se refiere a la valoración de los hábitos alimentarios que obtienen los participantes al finalizar el cuestionario. Sirve para que ellos mismos tengan una idea general sobre su patrón de alimentación. En este caso también se utiliza para unificar los resultados de los cuestionarios en tres categorías más globales: hábitos deficientes, mejorables o aptos.

Respecto al análisis de los contenidos de los libros de texto, éstos se han clasificado en tres categorías: positivo, mejorable o negativo. Para ello se ha utilizado la Tabla I, la cual ha sido realizada mediante una adaptación de las recomendaciones de la OMS (2015) sobre los alimentos saludables:

*Tabla 1.  
Valoración contenidos en base a la evidencia científica citada*

Aspectos	Ideas
Positivos	Dieta mediterránea como ejemplo de dieta saludable. Nombrar la existencia de otras dietas y su viabilidad. Actividad sobre cómo obtener los nutrientes de la leche a través de otros alimentos. Mencionar la preferencia por los alimentos integrales. Explicar los procesamientos a los que se someten algunos alimentos. Análisis del etiquetado de un producto típico en dietas vegetarianas (soja texturizada) y alto en proteínas.
Mejorables	Transmitir con mayor énfasis que el consumo de glúcidos debe ser de tipo complejo o integral, no en letra pequeña y como subíndice de una tabla. Citar que debe minimizarse el consumo de alimentos superfluos con mayor detalle y ejemplos. Considerar los lácteos imprescindibles para una dieta saludable. Considerar que el desayuno e ingerir determinados alimentos en él, son necesarios para una dieta saludable. Considerar un único número de ingestas diarias como el apropiado. Pirámide alimenticia como herramienta para las frecuencias de consumo. Sugerir que, para la última ingesta del día, se consuman los alimentos que aparecen en la pirámide que no se hayan consumido durante el resto del día, cuando en ella aparecen alimentos no saludables. Citar a las grasas saturadas y colesterol como las únicas sustancias a evitar, sin incluir las grasas trans o el azúcar libre. Debería realizarse mayor énfasis sobre las enfermedades causadas por el exceso de determinados productos que, por el déficit de nutrientes, dado el contexto y la prevalencia actual en España.
Negativos	Especificar que la dieta vegetariana presenta carencias. No especificar que el procesamiento de algunos alimentos empobrece su calidad e incluso algunos de ellos contribuyen a determinadas patologías. Nombrar que deben consumirse diariamente todos los elementos de la pirámide, en la cual aparecen productos ultraprocesados. Recomendar el consumo de zumos en el desayuno y equiparlos al consumo de fruta. Contribuir al mito de que las vitaminas de los zumos se volatilizan al poco tiempo. Recomendar ingerir a media mañana una barrita de cereales (ultraprocesado), o jamón (carne procesada) en el desayuno. Especificar que deben consumirse todos los alimentos de la rueda de los alimentos, donde aparecen pasteles y bollería, entre otros. No hacer mención de las recomendaciones de la OMS, sobre todo en cuanto al consumo de azúcares, grasas trans y ultraprocesados.

## Resultados

### Resultados de los cuestionarios

En primer lugar, se calculan los porcentajes de participantes que tienen hábitos alimentarios deficientes, mejorables u óptimos, independientemente de su género o grupo de referencia, dado que el análisis inicial se propone a nivel global para toda la comunidad educativa de Secundaria.

Estos resultados pueden observarse en la columna derecha de la Tabla 2, donde con un 57.72% se refleja que más de la mitad de los encuestados poseen hábitos deficientes. El porcentaje más bajo (12.87%) se encuentra entre los sujetos que tienen un patrón alimentario apto, quedando en segunda posición los que todavía pueden mejorar ciertos hábitos dietéticos (29.41%).

En segundo lugar, se procede al análisis de las frecuencias con las que aparece cada rango de valoración de los hábitos alimentarios en cada grupo de participantes y a su vez en función del sexo. Es decir, se comprueba qué porcentaje de alumnos, familiares y profesores posee hábitos deficientes, mejorables o aptos, diferenciándolos por géneros.

**Tabla 2.**  
*Hábitos alimentarios de la comunidad educativa, por géneros y grupos de referencia*

	Alumnos			Familias			Profesores			Total
	F	M	Total <sub>A</sub>	F	M	Total <sub>F</sub>	F	M	Total <sub>P</sub>	
Deficientes	34.88%	27.44%	62.33%	38.30%	8.51%	46.81%	10%	0%	10%	57.72%
Mejorables	12.56%	14.88%	27.44%	23.40%	14.89%	38.30%	10%	20%	30%	29.41%
Aptos	2.33%	7.91%	10.23%	10.64%	4.26%	14.89%	50%	10%	60%	12.87%

Se puede observar como en el grupo de alumnos la dieta de baja calidad predomina con un 62.33%, siendo dicha opción más frecuente entre las chicas. Por otra parte, entre las opciones de hábitos mejorables o dieta apta, la llevan a cabo con más asiduidad los chicos.

En las familias aparece una ligera discrepancia en los resultados, puesto que los porcentajes que hacen referencia a una dieta con necesidad de mejorar (38.30%), o bien apta (14.89%), son un poco más elevados. Aun así, los resultados indican que es más frecuente el estilo de alimentación poco saludable (46.81%).

En el grupo del profesorado destaca especialmente el estilo de alimentación saludable con un 60%, frente al 30% de los hábitos mejorables o el 10% de los deficientes.

Seguidamente, se realizan los mismos cálculos descriptivos para observar qué porcentaje de alumnos en función del género se encuentran en un estado nutricional de delgadez, normopeso, sobrepeso u obesidad. A continuación, se ejecuta el mismo procedimiento para describir la muestra de profesores y familiares que presentan delgadez, normopeso, sobrepeso u obesidad. Para finalizar, también se calculan las frecuencias de cada variable, independientemente del grupo al que pertenezcan los sujetos (tabla 3).

**Tabla 3.**  
*Estado nutricional de la comunidad educativa, por géneros y grupos de referencia.*

	Alumnos			Familias			Profesores			Total
	F	M	Total <sub>A</sub>	F	M	Total <sub>F</sub>	F	M	Total <sub>P</sub>	
Delgadez	8.84%	1.86%	10.70%	4.26%	2.13%	6.38%	0%	0%	0%	9.56%
Normopeso	36.74%	34.88%	71.63%	36.17%	14.89%	51.06%	40%	20%	60%	67.65%
Sobrepeso	2.33%	10.70%	13.02%	29.79%	6.38%	36.17%	30%	10%	40%	18.01%
Obesidad	1.86%	2.79%	4.65%	2.13%	4.26%	6.38%	0%	0%	0%	4.78%

En la Tabla III se encuentran los resultados procedentes de calcular los estados nutricionales de todos los participantes, en base a su IMC y en el caso del alumnado, en función de la edad. En todas las categorías analizadas, tanto por grupos como por géneros, la frecuencia más alta aparece en el estado de normopeso.

En el grupo de adolescentes aparecen diferencias en función del género, puesto que entre las alumnas después del normopeso (36.74%), el porcentaje más elevado es el de delgadez (8.84%). En cambio, entre los chicos, la obesidad aparece en un 10% de los casos, siendo la segunda opción, por encima de la obesidad (2.79%) y de la delgadez (1.86%).

Respecto al estado nutricional de los familiares, se comprueba que un 51.06% presenta normopeso, mientras que un 36.17% posee sobrepeso. En ambos casos, se establecen porcentajes más elevados en el género femenino.

En cuanto al profesorado, en ambos géneros predomina un peso saludable, aunque también se observan casos de sobrepeso, presentándose en mayor proporción en las mujeres.

Por último, se realiza una correlación para determinar qué asociación existe entre los hábitos alimentarios de todos los participantes y su estado nutricional. Esto es, observar en qué medida los sujetos que tienen hábitos alimentarios deficientes, mejorables o aptos, poseen un estado nutricional que se asocia con su patrón dietético. Los resultados indican una correlación del 0,89% lo que señala que entre dichas variables no existe asociación. Siendo este resultado tan bajo, no se considera relevante efectuar más cálculos estadísticos.

### Resultados de la revisión de contenido de los libros de texto

A continuación, se realiza una recogida de datos por categorías y subcategorías, analizando la frecuencia con la que aparecen dichas temáticas en el libro de texto analizado (ver Tabla 4). Tal y como se recomienda en otras publicaciones sobre el análisis de contenido, el repertorio de categorías no está cerrado de antemano, sino que se elabora una vez inventariadas las temáticas encontradas en el libro (Bernete, 2013). El recuento se ha realizado teniendo en cuenta cada vez que la subcategoría aparecía en un apartado o bien en una actividad. Si el mismo contenido se repite varias veces en un bloque, únicamente se valora una vez para el conteo total. Los resultados obtenidos son los siguientes:

*Tabla 4.  
Categorías y frecuencia de aparición en libro de texto 3ºESO Biología y Geología*

Categoría	Subcategorías y frecuencias	Frecuencias
<b>Nutrientes</b>	Ejemplos a nivel molecular (13)	
	Ejemplos con alimentos (7)	
	Funciones de cada tipo (9)	
	Porcentajes recomendados (3)	
	Evitar determinados tipos (3)	
	Elaboración de dieta (3)	
	<b>FRECUENCIA</b>	<b>38-45.7%</b>
<b>Alimentos</b>	Sistemas de clasificación (3)	
	Aporte de kilocalorías (4)	
	Limitación de consumo (1)	
	Recomendaciones de consumo (2)	
	Etiquetado (4)	
	Procesamiento y/o conservación (7)	
	<b>FRECUENCIA</b>	<b>21-25.3%</b>
<b>Recomendaciones específicas</b>	Lácteos (2)	
	Desayuno (1)	
	Tipo de alimentos según la ingesta (1)	
	<b>FRECUENCIA</b>	<b>4-4.89%</b>
<b>Otros</b>	Tipos de dietas (9)	
	Enfermedades asociadas (7)	
	Factores culturales y/o sociales (4)	
	<b>FRECUENCIA</b>	<b>20-24.09%</b>
	<b>TOTAL</b>	<b>83-100%</b>

Atendiendo a la Tabla 4, podemos ver como la información sobre alimentación mayormente se trasmite desde la base más orgánica, explicando las diferencias moleculares de cada nutriente. Así mismo, esto se amplía con las funciones que realizan cada macro y micronutriente en el cuerpo humano y la proporción que éstos deben ocupar en el patrón dietético. También se menciona hasta en tres ocasiones que debe evitarse el consumo tanto de grasas saturadas como de colesterol. Por último, en cuanto a menciones sobre los nutrientes, se plantean diversos ejercicios que proponen la composición de una dieta según ciertos requerimientos (p.e. de proteínas).

En relación con los grupos de alimentos, aparecen en mayor medida las alusiones al contenido calórico de éstos y cómo se clasifican según su consumo diario recomendado, así como a la categoría perteneciente en base a la función que poseen (p.e. energética o esquelética). Para las recomendaciones de consumo aparece en dos ocasiones la pirámide alimenticia y la rueda de los alimentos para las funciones.

Dentro de un conjunto de pautas para una dieta equilibrada sólo aparece una mención sobre reducir el consumo de alimentos superfluos. En cambio, se recomienda en repetidas ocasiones el consumo de lácteos, así como la necesidad de incluir el desayuno con un grupo de alimentos concretos, en los hábitos diarios.

El libro presenta un apartado específico sobre etiquetado de alimentos y cómo diferenciar los tipos de información que aparecen en ellos. También incluye un amplio apartado sobre las técnicas de conservación y procesamiento de los alimentos, así como diversas actividades de ampliación de la temática.

Al mismo tiempo, se incluye información sobre enfermedades relacionadas con la alimentación e incluso se nombran algunas dietas para dichas patologías. Se menciona otros tipos de dieta hasta en nueve ocasiones, incluyendo la dieta vegetariana y la mediterránea, ésta última en repetidas ocasiones y como ejemplo de dieta saludable.

Para finalizar, como ejercicio de ampliación se tratan otros aspectos relacionados con los hábitos alimenticios, como el consumo de insectos u otros temas de diferencias culturales y sociales.

## Discusión y conclusiones

La finalidad de este trabajo era analizar los hábitos alimentarios saludables del alumnado, profesores y familias y los libros de textos sobre educación alimentaria de un centro de Educación Secundaria de Valencia capital.

En primer lugar, los resultados obtenidos en los cuestionarios nos muestran que más del 50% de la muestra posee un patrón dietético deficiente. Este resultado va en consonancia con otras investigaciones (González, 2016; Prado, Fernández, y Rovillé, 2009; Navarro, et al., 2014) que concluyen la falta de hábitos saludables entre las poblaciones adultas y juveniles. No obstante, también se constata que el estado nutricional del 67.65% de la muestra participante se encuentra en normopeso, siendo un porcentaje más alto aún entre los estudiantes, que alcanza el 71.63%. El sobrepeso y la obesidad en conjunto representan el 17.67%, lo que difiere con otras investigaciones en las que los porcentajes son ligeramente superiores (Serra, et al., 2003; Navarro, et al., 2014; Anta, López y Vizúete, 2015; Fernández, et al., 2015). En este caso, es necesario mejorar la obtención de los datos sobre el peso y la altura de los encuestados, ya que éstos son autoreferidos, lo cual puede haber subestimado los IMC de los participantes, tal y como ha sucedido en otras investigaciones (Jiménez, Rizk y Quiles, 2017). Este tipo de limitaciones podrían suplirse si las mediciones se hicieran por el propio experimentador, así como midiendo la adiposidad.

A pesar de que la mayoría del alumnado del centro elegido no presenta un exceso de peso, los resultados en cuanto a sus hábitos dietéticos señalan la inminente necesidad de reforzar la educación alimentaria del contexto analizado. Para ello es necesario contar con materiales actualizados y que cuenten con la suficiente información, dado que es cuanto menos reseñable que únicamente en 3º de ESO se trate de forma obligatoria el contenido en materia de alimentación. Además, el estudio ha permitido concluir que las explicaciones del libro sobre los nutrientes y sus características a nivel molecular son superiores a las de alimentos específicos, lo que requiere de un nivel de comprensión superior y dificulta que los alumnos sepan hacer una valoración sencilla de su propia dieta.

Además, como aspecto destacable, solo el 26.8% de las ideas que aparecen en los libros se consideran positivas. Esto se debe a que en el libro aparecen multitud de aspectos que podrían mejorarse o algunos de ellos eliminarse, como las recomendaciones de desayunar obligatoriamente e incluso conformarlo con unos alimentos determinados, puesto que hoy en día existen diversas publicaciones que no encuentran beneficios a dicha práctica (Mhurchu, et al., 2013; Edefonti, et al. 2014; Adolphus, Lawton, y Dye, 2013 ; Zilberter y Zilberter, 2013; Hoyland, Dye y Lawton, 2009), así como tampoco al hecho de recomendar carnes procesadas (Kaluza, Åkesson y Wolk, 2015; Lajous, et al., 2014; Larsson y Orsini, 2013; Wei, Zou, Cao, y Xie, 2015, zumos, productos ultraprocesados (OMS,2015; Filgueiras, et al., 2019; Alviola, et al., 2014; Monteiro, 2009; Fiolet, et al., 2018; Basu, et al., 2013; Costa, Ponte, Assunção y Santos 2018; Nardocci, et al., 2019), un reparto de macronutrientes específico, presentar la dieta vegetariana como carente de nutrientes o utilizar el ejemplo de la pirámide alimentaria como guía de alimentación saludable, cuando esta última ya tiene alternativas como el MyPlate (Burwell y Vilsack, 2015) y el Healthy Eating Plate (Willett, 2017).

Para futuras líneas de investigación se propone realizar un programa de nutrición basado en las últimas evidencias científicas para aplicarlo en dicho centro y hacer un seguimiento de los resultados para que pueda ser generalizable a otros contextos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADOLPHUS, K., LAWTON, L., Y DYE, L. (2013). *The effects of breakfast on behavior and academic performance in children and adolescents*. *Frontiers in human neuroscience*, 7(425), 1-28.

ALVIOLA V., NAYGA J., THOMSEN, M., DANFORTH, D., Y SMARTT, J. (2014). *The effect of fast-food restaurants on childhood obesity: a school level analysis*. *Economics y Human Biology*, 12, 110-119.

ANTA, R.M., LÓPEZ, A.M. Y VIZUETE, A. (2015). *Estudio ALADINO 2015: Estudio de Vigilancia del Crecimiento, Alimentación, Actividad Física, Desarrollo Infantil y Obesidad en España 2015*. Madrid, España: Agencia Española de Consumo, Seguridad Alimentaria y Nutrición y Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

ARANCETA, J., SERRA, L., FOZ, M., MORENO, B., Y SEEDO, G. C. (2005). *Prevalencia de obesidad en España*. *Medicina clínica*, 125(12), 460-466.

ARAYA, J. (2015). *Análisis comparativo de materiales didácticos y percepciones de profesores acerca de alimentación y nutrición en las comunas de Puente Alto, Santiago de Chile y Foz de “Nutriendo la escuela” (Tesis doctoral)*. Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz de Iguazú.

BASU, S., STUCKLER, D., MCKEE, M. Y GALEA, G. (2013). *Nutritional determinants of worldwide diabetes: an econometric study of food markets and diabetes prevalence in 173 countries*. *Public health nutrition*, 16(1), 179-186.

BERNETE, F. (2013). *Análisis de contenido*. En A. Lucas, A. Novoa. (Ed.) *Conocer lo social, estrategias de construcción y análisis de datos* (pp. 193-203). Madrid, España: Fragua.

BURWELL, S., Y VILSACK, T. (2015). *Dietary Guidelines for Americans 2015-2020*. USA: USA Office of Disease Prevention and Health Promotion. Recuperado de [https://www.dietaryguidelines.gov/sites/default/files/2019-05/2015-2020\\_Dietary\\_Guidelines.pdf](https://www.dietaryguidelines.gov/sites/default/files/2019-05/2015-2020_Dietary_Guidelines.pdf)

COSTA, S., PONTE, B., ASSUNÇÃO, F., Y SANTOS, S. (2018). *Consumption of ultra-processed foods and body fat during childhood and adolescence: a systematic review*. *Public health nutrition*, 21(1), 148-159.

EDEFONTI, V., ROSATO, V., PARPINEL, M., NEBBIA, G., FIORICA, L., FOSSALI, E., Y AGOSTONI, C. (2014). *The effect of breakfast composition and energy contribution on cognitive and academic performance: a systematic review*. *The American journal of clinical nutrition*, 100(2), 626-656.

FERNÁNDEZ, M., PEREIRA, P., Y MÉNDEZ, J. (2015). *Sobrepeso y obesidad: ¿Cuál es nuestra realidad?, ¿Qué referencia utilizamos?: el estudio OBESGAL*. *Pediatría Atención Primaria*, 17(68), 301-307.

FILGUEIRAS, A., DE ALMEIDA, V., NOGUEIRA, P., DOMENE, S., DA SILVA, C., SESSO, R., Y SAWAYA, A. (2019). *Exploring the consumption of ultra-processed foods and its association with food addiction in overweight children*. *Appetite*, 135, 137-145.

FIOLET, T., SROUR, B., SELLEM, L., KESSE-GUYOT, E., ALLÈS, B., MÉJEAN, C., ... Y HERCBERG, S. (2018). *Consumption of ultra-processed foods and cancer risk: results from NutriNet-Santé prospective cohort*. *BMJ*. Recuperado de <https://doi.org/10.1136/bmj.k322>

GONZÁLEZ, L. (2016). *Estudio sobre los hábitos alimenticios y la calidad de la dieta en la población universitaria de Cantabria*. Santander, España: Universidad de Cantabria.

HOYLAND, A., DYE, L., Y LAWTON, L. (2009). *A systematic review of the effect of breakfast on the cognitive performance of children and adolescents*. *Nutrition research reviews*, 22(2), 220-243.

JIMÉNEZ, R., RIZK, J., Y QUILES, J. (2017). *Diferencias entre la prevalencia de obesidad y exceso de peso estimadas con datos declarados o por medición directa en adultos de la Comunidad Valenciana*. *Nutrición Hospitalaria*, 34(1), 128-133.

KALUZA, J., ÅKESSON, A., Y WOLK, A. (2015). *Long-term processed and unprocessed red meat consumption and risk of heart failure: a prospective cohort study of women*. *International journal of cardiology*, 193(1) 42-46.

LAJOUS, M., BION, A., FAGHERAZZI, G., ROSSIGNOL, E., BOUTRON-RUAULT, C., Y CLAVEL-CHAPELON, F. (2014). *Processed and unprocessed red meat consumption and hypertension in women*. *The American journal of clinical nutrition*, 100(3), 948-952.

LARSSON, C., Y ORSINI, N. (2013). *Red meat and processed meat consumption and all-cause mortality: a meta-analysis*. *American journal of epidemiology*, 179(3), 282-289.

MHURCHU, N., GORTON, D., TURLEY, M., JIANG, Y., MICHIE, J., MADDISON, R., Y HATTIE, J. (2013). *Effects of a free school breakfast programme on children's attendance, academic achievement and short-term hunger: results from a stepped-wedge, cluster randomised controlled trial*. *Journal of Epidemiology y Community Health*, 67(3), 257-264.

MONTEIRO, C. (2009). *Nutrition and health. The issue is not food, nor nutrients, so much as processing*. *Public Health Nutrition*, 12(5), 729-731. <https://doi:10.1017/S1368980009005291>

NARDOCCI, M., LECLERC, B. S., LOUZADA, M. L., MONTEIRO, C. A., BATAL, M., Y MOUBARAC, J. C. (2019). *Consumption of ultra-processed foods and obesity in Canada*. *Canadian Journal of Public Health*, 110(1), 4-14.

NAVARRO, M., GONZÁLEZ, R., Y SORIANO, M. (2014). *Estudio del estado nutricional de estudiantes de educación primaria y secundaria de la provincia de Valencia y su relación con la adherencia a la Dieta Mediterránea*. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 18(2), 81-88.

PRADO, C., FERNÁNDEZ, R., Y ROVILLÉ, F. (2009). *Évaluation comparée de l'Indice KidMed et suivi hebdomadaire de l'estimation de l'apport nutritionnel des enfants et des adolescents*. *Antropo*, 18, 1-7.

SERRA, L., RIBAS, L., ARANCETA, J., PÉREZ, C., SAAVEDRA, P., Y PEÑA, L. (2003). *Childhood and adolescent obesity in Spain. Results of the enKid study (1998-2000)*. *Medicina clínica*, 121(19), 725-732.

SERRA, L., RIBAS, L., NGO DE LA CRUZ, J., ORTEGA, M., PÉREZ, C., Y ARANCETA, J. (2002). *Alimentación, jóvenes y dieta mediterránea en España. Desarrollo del KIDMED, índice de “Nutriendo la escuela” calidad de la dieta mediterránea en la infancia y la adolescencia*. En Serra L, Aranceta J.(eds). *Alimentación infantil y juvenil Estudio enKid*. 1ª edición. (pp. 9-51). Barcelona, España: Masson.

WEI, Y., ZOU, D., CAO, D., Y XIE, P. (2015). *Association between processed meat and red meat consumption and risk for glioma: a meta-analysis from 14 articles*. *Nutrition*, 31(1), 45-50.

WILLETT, W. (2017). *Eat, drink, and be healthy: the Harvard Medical School guide to healthy eating*. New York, Estados Unidos: Simon and Schuster.

ZILBERTER, T., Y ZILBERTER, Y. (2013). *Breakfast and cognition: sixteen effects in nine populations, no single recipe*. *Frontiers in human neuroscience*, 7(631), 1-5.



**ESPACIOS Y  
CONTEXTOS PARA  
CONECTAR.**

ESPACIS I  
CONTEXTOS PER A  
CONNECTAR.

# Arquitectura escolar e innovación metodológica en centros de educación secundaria



**Rosa López Chirivella**

Alumna Máster Profesorado Educación Secundaria.  
Florida Universitària. Valencia-España  
*lopezchirivellarosa@gmail.com*

**María Dolores Soto González**

Universitat de València.  
*m.dolores.soto@uv.es*

## RESUMEN

En la Comunidad Valenciana es difícil encontrar centros de educación secundaria que hayan integrado metodologías innovadoras y que cuenten con infraestructuras escolares diferentes a la tradicional. Los centros escolares siguen siendo contenedores vacíos, divididos en aulas de una superficie mínima estipulada, a la espera de ser habitados por una comunidad educativa. Por ello se plantea que el diseño arquitectónico puede ser una de las principales barreras que impide al profesorado el uso de metodologías innovadoras. La metodología aplicada en la presente investigación es de corte cualitativo, utilizándose métodos verbales y visuales. Por un lado, se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas a diferentes sujetos pertenecientes al ámbito docente; por otro, se realizó una revisión visual de centros de educación secundaria actuales haciendo uso de la fotografía. Los resultados muestran que existe una falta de diálogo entre pedagogía y arquitectura y que el diseño espacial es un factor determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## PARAULES CLAU:

Aprendizaje, Espacio, Metodologías innovadoras, Arquitectura, Pedagogía, Docencia.

## KEYWORDS:

Learning, Space, Innovative methodologies, Architecture, Pedagogy, Teaching

## Introducción

Un nuevo modelo de escuela está emergiendo en el panorama educativo actual; un modelo “determinado por unos proyectos flexibles, unos modos de acción docente y discente transformados y flexibles, unos agrupamientos flexibles, unos planes flexibles y una disposición a incluirse y abrirse a la vida cotidiana” (Soto, 2017a, p. 175). Esa nueva estructura organizativa de la educación y las metodologías que con ella se están proponiendo requieren de un entorno físico diferente (Soto, 2017a), un nuevo diseño espacial que transforme los contextos educativos para que fomenten la creatividad, la movilidad, la comunicación y el encuentro para la espontaneidad entre el alumnado (Mateo, 2016).

En el nuevo paradigma educativo que se está formando, las necesidades espaciales y organizativas de una escuela son diferentes con respecto a las de la llamada escuela tradicional. Se necesitan espacios polivalentes, capaces de adaptarse a los diferentes escenarios de aprendizaje, amueblados con piezas ligeras y modulares que el alumnado pueda mover con facilidad si lo necesita y donde la iluminación esté cuidada. El propósito es conseguir espacios (¿por qué necesariamente aulas?) versátiles, capaces de transformarse en múltiples formatos de una manera cómoda y en poco tiempo, y buscar nuevos escenarios incluso fuera del centro escolar, espacios abiertos y/o visitables, como museos y parques.

Las escuelas que sí han apostado por un cambio de modelo educativo completo muestran un trabajo de los espacios escolares en profundidad, como por ejemplo los colegios jesuitas de Cataluña con el proyecto Horizonte 2020. Existen también diversos colectivos de profesionales y plataformas que están trabajando en este sentido, colaborando con centros que buscan llevar a cabo esa transformación educativa, como Grupo Playgrounds, Ludantia, Fundación Jaume Bofill, El nousafareig, Reinventando patios, rEDUvolution... (El Globus Vermell, 2017). Pero en general, los ejemplos son pocos en la Comunidad Valenciana y casi siempre sin estar vinculados a la educación pública, siendo el modelo de la denominada escuela tradicional el que sigue vigente en la mayor parte de los centros educativos.

Es importante ahondar en esta línea de investigación para hallar los motivos por los cuáles no se llega a realizar esa transformación educativa, metodológica y espacial, en los centros de educación secundaria. ¿De qué manera están relacionadas esas transformaciones? ¿Sería posible que se diera una sin las otras? ¿Influye de alguna manera el diseño arquitectónico de los centros docentes en cómo las y los docentes imparten clase? Identificar el diseño arquitectónico como una de las principales barreras por la que el cuerpo docente no utiliza metodologías innovadoras propias del modelo educativo emergente, con el objetivo de concienciar de la importancia que el diseño espacial tiene en ello, ha sido la principal motivación del presente trabajo de investigación.

## Metodología

El objetivo principal de la presente investigación ha sido establecer si el actual diseño arquitectónico de los espacios educativos de los centros de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana supone una importante limitación en el desarrollo hacia una enseñanza de metodologías centradas en el aprendizaje y focalizada en el alumnado. La metodología utilizada para ello ha sido de corte cualitativo, pues está enfocada a describir qué es lo que ocurre en los centros de educación secundaria de nuestra comunidad e intentar comprender por qué ciertas circunstancias suceden así (Martínez, 2007).

Como instrumentos para recabar información, se han utilizado tanto métodos verbales como visuales. Por un lado, se han realizado entrevistas semi-estructuradas, un instrumento que hace posible profundizar en el conocimiento de las personas, consiguiendo así mayor calidad y fiabilidad de la información obtenida, y conocer las opiniones y vivencias personales y subjetivas de la muestra sobre el tema concreto de la investigación, que es lo que se pretende (Martínez, 2007).

Puesto que la investigación no ha sido muy extensa en el tiempo, la muestra utilizada para la realización de las entrevistas ha sido reducida, constando de seis sujetos. Dado que se trata de un estudio de carácter cualitativo y, por tanto, no pretende realizar generalizaciones, el criterio de representatividad de la muestra no es necesario (Rodríguez y Valldeoriola, 2009). Aun así, se han buscado sujetos de características diferentes en cuanto a formación, edad y sexo, para que las perspectivas desde las que se recogen los datos sean lo más variadas posible. El punto común que se ha buscado es que pertenezcan al

mundo de la enseñanza, puesto que así pueden aportar su opinión hablando desde la propia experiencia.

Por otro lado, se ha utilizado la fotografía como recurso visual que ejemplifique la actual organización espacial de diferentes tipos de espacio en centros de educación secundaria de la Comunidad Valenciana. Su uso, según Gutiérrez (2005, p. 160), “favorece además la descripción de determinadas cuestiones que son especialmente propicias a la narrativa de la imagen; tal es el caso de temas relacionados con cuestiones artísticas o estéticas en las que los registros visuales son un dato imprescindible”.

Para la obtención de los resultados, se han analizado las entrevistas realizadas, detectando los posibles puntos de encuentro y diferencias entre los diferentes sujetos de la muestra, y buscando las razones que justifican lo común y lo diferente de cada una de ellas (Gutiérrez, 2005). Por otro lado, las fotografías tomadas de diferentes centros de educación secundaria avalan los datos extraídos de las entrevistas y dan ejemplo de la realidad que se está viviendo en los centros de educación secundaria en cuanto al diseño de sus espacios. Y finalmente, el marco teórico ha complementado la información y ayudado a fundamentar las conclusiones extraídas.

## Resultados

Con el nuevo modelo educativo que se está planteando, en el que se proponen nuevas metodologías de enseñanza, se están requiriendo nuevos espacios de aprendizaje. La cuestión es si esa transformación, tanto metodológica como espacial, está llevándose a la par. Todas las personas entrevistadas coinciden en que, en mayor o menor medida, el diseño de los espacios condiciona la manera en la que se lleva a cabo la actividad docente. Pero solo los que poseen mayor conocimiento acerca de las metodologías emergentes constatan que los espacios de aprendizaje no están preparados para ello, y es el cuerpo docente el que tiene que cambiarlo, en la medida de lo posible, para ajustarlo a sus necesidades.



*Figura 1. Las fotografías muestran ejemplos de aula de dos centros de educación secundaria de la C. Valenciana, público y concertado, respectivamente. Aunque en la segunda fotografía se muestra un interés por generar grupos de mesas que favorezcan un trabajo colaborativo del alumnado, se deduce que ha sido el profesorado el que ha dispuesto el mobiliario así, siendo el diseño inicial el del aula el tradicional, de mesas individuales y focalizadas hacia un punto de atención, que es la pizarra.*

Respecto a la regulación de la arquitectura escolar, la opinión de las personas entrevistadas ha sido bastante dispar, sobre todo porque la mayoría de ellas desconocían la normativa actual relativa a los espacios escolares. Únicamente una de las personas entrevistadas, arquitecta de formación, conoce la situación actual y reclama que debería haber una normativa que fuese más allá de los metros cuadrados mínimos que se estipulan por alumno/a. Otras dos personas coinciden en cierta manera con ella en que, para que suceda ese cambio de paradigma en la enseñanza, desde la Consejería de Educación debe tomarse conciencia y elaborarse normativa que facilite, guíe y regule esa transformación educativa y de los espacios en los que se va a llevar a cabo.

La creación de equipos interdisciplinarios para el diseño de los espacios escolares, formados por docentes, pedagogos, arquitectos, etc., es otro tema sobre el que se han observado dos posiciones claramente diferenciadas. Aquellos que tienen formación en cuanto al tratamiento de los espacios de aprendizaje postulan que la figura del arquitecto/interiorista debería formar parte del equipo de la comunidad educativa; al menos, que tendría que tomar partido en el diseño de los espacios donde van a llevarse a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje. Eso sí: tiene que haber un diálogo entre docentes y arquitectos para que estos últimos sepan las verdaderas necesidades que tienen que atender. El resto de personas entrevistadas, en cambio, piensan que sería beneficioso que se diera ese trabajo interdisciplinario, pero no lo ven como algo indispensable. Creen que teniendo una visión experta sobre cómo se podría aprovechar el espacio de mejor manera se enriquecería el sistema docente de un centro, pero al igual que contando con la de otras disciplinas para otros asuntos.

Sí resulta común de toda la muestra la opinión de que es necesario que los docentes se formen en materia de diseño espacial, aunque algunos plantean que lo que necesitan aprender son las nuevas metodologías y que serán estas mismas las que les indiquen las nuevas necesidades espaciales que tendrán que conseguir.

Se han comentado diversos aspectos arquitectónicos, espaciales o de diseño sobre los que se podría trabajar en un centro escolar, y también la forma en la que se deberían plantear esos cambios. Uno de ellos es la flexibilidad de los espacios, que puedan ser destinados para varios usos o que se adapten a las características de varios grupos de alumnos/as y profesores/as. Un aula no tiene por qué tener siempre una disposición tradicional, orientada hacia un foco de atención que es la pizarra, y debe haber espacios de interacción social también que no sean necesariamente el aula. Esos espacios fuera del aula pueden ser muy diversos, desde simples espacios cerrados que tengan una concepción diferente al aula tradicional, como zonas de circulación aprovechadas para otros fines que no sean únicamente circular, a espacios fuera del centro escolar o incluso el mismo patio del centro.



*Figura 2. Espacios de circulación y patio de un centro público de la C. Valenciana. Se observa que, aunque ya empieza a haber concienciación de aprovechar los espacios que hay más allá del aula, en el patio sigue predominando muchas veces el equipamiento deportivo, con canchas de fútbol y/o baloncesto que solo pueden ser aprovechadas por unos/as pocos/as durante el tiempo de descanso.*

Es interesante que los espacios de aprendizaje que se diseñen sean un reflejo de lo que el alumnado vaya a encontrarse en la realidad de fuera del centro. Esta idea liga con la de generar contextos humanizados de aprendizaje, entendiendo que no se pueden enseñar aprendizajes reales si no se sale del espacio escolar. Pero que también, como espacio de vida, debe estar construido para aprender mejor. Estos ambientes tienen que ser diversos, atendiendo a las inteligencias múltiples; tienen que ser sostenibles, confortables, que sean sitios de encuentro para favorecer la relación de las personas; deben reflejar el trabajo que se realiza en ellos, ofrecer los recursos y el material didáctico necesarios (como la creación de Aulas Materia que uno de los entrevistados propone).



Figura 3. Las Aulas Materia, aulas donde siempre se imparte la misma asignatura y donde son los grupos de alumnos y alumnas los que van cambiando, suelen destinarse a disciplinas como tecnología, plástica o música.

Hay muchas posibilidades y son muchos los ámbitos de un centro docente en los que se puede trabajar para implantar metodologías que mejoren la enseñanza actual, pero parece básico que, antes de llevarlas a cabo, el equipo docente conozca y comparta la filosofía de esa nueva forma de trabajar. Al final, si se realizan cambios metodológicos y espaciales, es por y para la comunidad educativa; por ello, la participación del profesorado y del alumnado parece tener sentido.

Por lo que respecta a la arquitectura como factor condicionante en docencia, todas las personas entrevistadas opinan que el espacio donde se desarrolla la actividad educativa es un factor limitante, pero no todas creen que lo hace de la misma manera ni en la misma medida. Por un lado, están los que creen que el espacio condiciona, pero en menor medida que lo hace quien imparte la clase; condicionará más si la persona docente conoce o no el espacio, las posibilidades que este le ofrece y su voluntad para modificarlo según sus necesidades. Por otro lado, los que poseen formación en espacios de aprendizaje o, en un caso particular, en procesos metacognitivos, postulan firmemente que consideran el espacio un factor determinante en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por último, en cuanto a la toma de conciencia sobre la importancia de los espacios escolares como factor condicionante en el mundo educativo, al igual que ha sucedido en otras cuestiones, parecen distinguirse las opiniones entre las personas entrevistadas con formación en “espacios de aprendizaje” y las personas sin este tipo de formación. Los primeros parecen tener claro que las y los docentes no tienen la visión de que un buen diseño espacial mejora no solo el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas, sino la calidad de vida en general. Los otros postulan que los y las docentes sí son conscientes de que el espacio es un factor importante en educación pero muchos tienden a acomodarse con los espacios que se encuentran, refiriéndose a que gran parte del profesorado no tiene la iniciativa de transformar el espacio donde trabaja aunque sea consciente de que no es el más propicio para su actividad.

## Conclusiones

Un nuevo modelo educativo, enfocado en el aprendizaje del alumnado y en el que la acción educativa se distribuye entre variados escenarios y agentes educativos, está emergiendo en el panorama de la educación española actual (Soto, 2017b). No obstante, aunque determinados hechos evidencian ese intento de cambio, como el fomento del trabajo colaborativo y la atribución de una mayor participación y autonomía del alumnado en clase, las infraestructuras escolares siguen manteniendo la misma estructura que décadas atrás. Los centros escolares se siguen diseñando con aulas de una superficie determinada por persona, donde el alumnado se organiza por cursos y se sienta en filas de pupitres individuales y enfocados hacia un foco de atención, que es la pizarra.

Hace ya dos siglos que los espacios destinados al aprendizaje del alumnado empezaron a considerarse como un elemento fundamental en su educación (Urda & Leal, 2017), pero a pesar de esto, sigue sin haber una alianza efectiva entre los campos de la arquitectura y la educación que haga óptimos los espacios educativos para la transformación pedagógica que se está produciendo. Aunque ya existen

escuelas y colectivos que están implicados en proyectos que aúnan arquitectura y pedagogía, por lo general, son pocos los ejemplos que se dan en la Comunidad Valenciana, y casi siempre vinculados a la enseñanza privada y concertada, no a la pública. Además, los colegios que, por necesidad de un cambio en su línea pedagógica, están llevando a cabo la correspondiente y necesaria transformación espacial, lo hacen sin la existencia de un protocolo claro de actuación, ni en términos legales-administrativos ni en cuestiones prácticas comunitarias o pedagógicas (El Globus Vermell, 2017).

Con el paso del tiempo, la normativa referente a las construcciones escolares ha ido descuidando la calidad de los espacios para pasar a regular únicamente aspectos cuantitativos, “como si el cumplimiento de los metros cuadrados asignados a cada puesto escolar fuera una verdadera garantía para crear espacios de calidad” (Carmona, 2017, p. 120). Para la construcción de los centros escolares públicos, se convocan concursos cuyos pliegos de condiciones no reflejan el proyecto educativo que va a definir esa comunidad educativa, evidenciándose así el nulo diálogo de la pedagogía con la arquitectura que la va a acoger.

A falta de normativa, es importante que se den a conocer los casos reales que se están llevando a cabo en ciertos centros educativos, e impulsar y guiar de esa manera a otros que estén planteándose llevar a cabo el mismo proceso de transformación espacial. Ese proceso de transformación tiene que ser provocado por las y los docentes, apoyado por las consejerías y con la colaboración de equipos interdisciplinares; equipos que cuenten al menos con la visión experta de docentes, pedagogos/as y arquitectos/as-interioristas. Pero para que la colaboración sea efectiva, estos/as deben especializarse en el ámbito educativo, única forma de conocer y entender cuáles son las necesidades reales que cubrir en un centro escolar y responder de forma adecuada al programa de necesidades (Mateo, 2016).

Considerando que en el proyecto de una escuela de obra nueva se trabajase interdisciplinariamente con un/a arquitecto/a – interiorista, en todos los centros ya existentes hace falta trabajar los espacios en la medida de lo posible, y para ello es conveniente contar con una visión experta en el asunto. La formación de las y los docentes en materia de diseño espacial también es clave para un óptimo aprovechamiento de las oportunidades que las infraestructuras escolares ofrecen y, por tanto, para la integración de las nuevas metodologías. Pero la formación de este colectivo también requiere del conocimiento de las nuevas metodologías; si los/as docentes no las conocen, no las dominan, no pueden saber qué necesidades reales surgen de ellas, incluidas las que tienen que ver con el diseño espacial. Sin eso, no puede darse la transformación de la arquitectura escolar; al menos, una que tenga sentido.

Una persona docente puede conocer qué limitaciones le supone el espacio donde imparte clase, e incluso puede aprender a aprovecharlo como recurso didáctico que es, pero eso no significa que sea consciente del peso que este tiene dentro de su actividad docente; de hecho, parece que solo las personas implicadas en investigación docente y conocedoras del significado de los espacios de aprendizaje son conscientes de la importancia del diseño arquitectónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El espacio condiciona las interacciones que vayan a tener lugar durante la actividad docente, el comportamiento y la forma de aprender de quienes lo utilizan, afectando al rendimiento escolar y estado emocional y, por ende, teniendo un impacto directo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta toma de conciencia es fundamental para facilitar el desarrollo de las nuevas metodologías que están transformando el mundo educativo y alcanzar ese nuevo modelo de escuela que está emergiendo; un modelo de escuela que busca que las personas aprendan en múltiples contextos y situaciones (Soto, 2017b).

No se debe olvidar que el espacio educativo, además de medio donde se desarrolla la actividad docente, define las circunstancias que responden a las necesidades de una comunidad educativa, y que puede (y debe) modificarse acorde al modelo pedagógico que quiera establecerse. Es en este sentido donde se entiende que el diseño arquitectónico es un recurso didáctico más; un instrumento educativo que, en muchos casos, puede ser hasta el motor del cambio metodológico de un centro.

Ante cualquier transformación espacial, hay que tener presente el motivo por el que se está llevando a término, y este no es otro que atender a las necesidades de la comunidad educativa. Por ello, los espacios escolares que buscan albergar proyectos docentes en los que se contemplan las nuevas metodologías tienen que ir más allá de las aulas, creando espacios de aprendizaje que fomenten la

motivación, la creatividad, la autonomía y el autoaprendizaje del alumnado, el trabajo colaborativo, la inclusión de todas las personas... En definitiva, un modelo de escuela que busque que las personas aprendan en múltiples contextos y situaciones.

El diseño espacial no es el único condicionante del que depende la adaptación de un nuevo modelo metodológico; depende también de muchos otros factores, como la voluntad de cambio y el conocimiento de esas nuevas posibilidades metodológicas de la comunidad educativa. Pero sí es un factor determinante: no puede darse el cambio metodológico que el modelo educativo emergente está proponiendo sin el consiguiente cambio de modelo arquitectónico de escuela.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARMONA BUENDÍA, V. (2017). *Arquitectura de las escuelas infantiles españolas en el siglo XXI*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Andalucía.
- EL GLOBUS VERMELL, (2017). *Punts clau en la transformació dels espais escolars*. Recuperado 26 septiembre 2018, de <http://elglobusvermell.org/wp-content/uploads/2017/05/Punts-clau-en-la-transformaci%C3%B3-dels-espais-escolars-article-el-globus-vermell.pdf>
- GUTIÉRREZ, R. (2005). Los estudios de casos: una opción metodológica para investigar la educación artística. En R. Marín Viadel (Ed.), *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales* (pp. 151-174). Granada: Universidad de Granada.
- MARTÍNEZ, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Centro de Investigación y documentación Educativa (CIDE): Colección Investigamos nº5.
- MATEO, P. (2016). *La Arquitectura, “el tercer maestro”*. Trabajo Fin de Máster. Florida Universitària, Valencia.
- RODRÍGUEZ, D. Y VALLDEORIOLA, J. (2009). *Metodología de la Investigación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya (UOC).
- SOTO, M.D. (2017A). *Diversidad: Espacios y Contextos Humanizados*. En Huerta, R. y Alonso-Sanz, A. (Eds.), *Entornos informales para educar en artes*. (pp. 167-179). Valencia: Universitat de València.
- SOTO, M.D. (2017B). *Entorns, contextos i diversitat: aprenentatges contemporanis*. En Huerta, R. y Alonso-Sanz, A. (eds.), *Nous entorns d’aprenentatge per a les arts i la cultura*. (pp. 211-222). Valencia: Tirant Humanidades.
- URDA, L. Y LEAL, P. (2017). *La arquitectura, una aliada en la educación*. *Ruta maestra* (n. 17). (pp. 49-54).

**Carlos Justo Gutiérrez**

Director del centro CEIP San Juan Bautista de Torrent (Valencia)  
46008741@gva.es

**RESUMEN**

Siendo conscientes de que tenemos un alumnado procedente de un entorno cultural bajo y con poco interés en la escuela, al mismo tiempo que contamos con un alto porcentaje de educación compensatoria así como con un alto porcentaje de alumnado susceptible de la atención especializada de PT y AyL, surge la necesidad de dar respuesta a este problema o peculiaridad. Pero queremos dar una respuesta distinta a las que ya pondríamos en práctica en las aulas de forma tradicional y de las que muchas veces el alumnado está saturado: fichas de refuerzo o de ampliación.

Por lo tanto, tenemos claro que debemos buscar una metodología innovadora y motivadora que “enganche” a los alumnos desde el principio para trabajar unas competencias deficitarias y que tanto rechazo provocan en los alumnos.

La finalidad del proyecto consiste en establecer relaciones entre el mundo de la educación y de la radio, trabajando diferentes aspectos del área de lengua de una manera funcional y dinámica a través de actividades radiofónicas; buscando objetivos que faciliten la expresión oral de nuestros alumnos; descubrirles aspectos característicos de la radio: informar, formar, entretener, persuadir, dando a conocer la experiencia al entorno próximo.

Igualmente persigue el fin de favorecer y perfeccionar la vocalización de nuestros alumnos y, a la vez, fomentar la comprensión de la lectura. Con la radio aprenderán a escuchar, a expresarse, sobre todo algunos chicos que no se animan a hablar, y a no quedarse callados.

Desarrollar la expresión oral, mejorar las posibilidades de comunicación utilizando el discurso como herramienta estratégica y planificar qué decir, son algunas de las cuestiones que queremos conseguir y mejorar. El objetivo es que el alumnado lleve a cabo un desarrollo integral donde la radio sea el eje vertebrador de las diferentes dimensiones personales y curriculares.

**PARAULES CLAUS:**

Educación compensatoria, metodología innovadora, proyecto, educación, radio, respuesta, calidad.

**KEYWORDS:**

Compensatory education, innovative methodology, project, education, radio, answer, quality.

## Reseña del proyecto. Justificación

Siendo conscientes de que tenemos un alumnado procedente de un entorno cultural bajo y con poco interés en la escuela, al mismo tiempo que contamos con un alto porcentaje de educación compensatoria así como con un alto porcentaje de alumnado susceptible de la atención especializada de PT y AyL, surge la necesidad de dar respuesta a esta situación o peculiaridad. Pero queremos seguir dando una respuesta distinta a las que ya pondríamos en práctica en las aulas de forma tradicional y de las que muchas veces el alumnado está saturado: fichas de refuerzo o de ampliación de esos aspectos.

Por lo tanto, hemos encontrado esta metodología innovadora y motivadora que ha enganchado a los alumnos/as desde el principio para trabajar unas competencias deficitarias y que tanto rechazo provocan en los alumnos/as.

La finalidad del programa consiste en establecer relaciones entre el mundo de la educación y de la radio, trabajando diferentes aspectos del área de lengua de una manera funcional y dinámica a través de actividades radiofónicas; buscando objetivos que faciliten la expresión oral de nuestros alumnos; descubrirles aspectos característicos de la radio: informar, formar, entretener, persuadir, dando a conocer la experiencia al entorno próximo.

Igualmente persigue el fin de favorecer y perfeccionar la vocalización de nuestros alumnos y, a la vez, fomentar la comprensión de la lectura. Con la radio aprenderán a escuchar, a expresarse, sobre todo algunos chicos que no se animan a hablar, y a no quedarse callados.

Desarrollar la expresión oral, mejorar las posibilidades de comunicación utilizando el discurso como herramienta estratégica y planificar qué decir, son algunas de las cuestiones que queremos conseguir y mejorar. El objetivo es que el alumnado desarrolle la oralidad. La oralidad, tanto en castellano, valenciano e inglés, está íntimamente relacionada con las primeras formas de aprehender y conocer el mundo.

## Objetivos

### Objetivos Generales

- Confeccionar una emisora que emita con cierta periodicidad en internet, a través de archivos de audio grabado.
- Utilizar el taller de radio como recurso pedagógico al servicio de las áreas curriculares y de tiempo libre.
- Desarrollar una nueva manera de educar: activa, abierta a la vida, crítica y solidaria.

### Objetivos Específicos

- Integrar, a través de la radio, las diferentes áreas del currículo escolar, de tal forma que las palabras sirvan para que el aprendizaje significativo sean una realidad y se desarrollen las competencias básicas.
- Favorecer el trabajo cooperativo e integrador de los miembros participantes, tanto entre alumnos, como de éstos con sus tutores. Directamente relacionado vendrá expresarse con libertad, defendiendo sus propios criterios y respetando al otro y sus diferencias.
- Crear vías de expresión, de comunicación para nuestros alumnos que les ayuden a defender sus criterios, vencer la timidez...
- Servir de enlace entre la Escuela y su Comunidad.
- Mejorar la producción oral y escrita de los alumnos, como proceso básico de comunicación.
- Producir correctamente mensajes orales, expresar su espontaneidad comunicativa y ser protagonistas en esta acción cultural.
- Integrar las Tecnologías de la Información y la comunicación, TIC, en la realidad educativa, como objeto y sujeto de estudio, como recurso educativo y como vehículo de futuro.
- Fomentar el trabajo en equipo, la responsabilidad y el gusto por la lectura y la correcta expresión oral y escrita.
- Desarrollar la creatividad en el proceso de generación de los programas radiofónicos.

- Recabar información con independencia y audacia, desarrollando el espíritu investigador.
- Aumentar las competencias lingüísticas.
- Interpretar correctamente los signos de puntuación, logrando un buen equilibrio entre estos y la entonación.

## Metodología

En este proyecto de continuidad pretendemos seguir creando un ambiente de trabajo distendido, basado en el respeto, la libertad de expresión, pero sobre todo lúdico, en el cual se invite a los alumnos a jugar con la palabra y con las emociones, no por el mero hecho de jugar, sino para hacer suyo el aprendizaje desde el entretenimiento y disfrute personal cooperando con el resto de alumnos en un ambiente solidario de confianza y aceptación mutua.

Teniendo ello en cuenta, los principales principios metodológicos en los que nos basaremos, son:

- Partir de los conocimientos previos del alumno: la enseñanza tiene que partir de la realidad de los alumnos, de sus conocimientos previos y de su desarrollo evolutivo y siempre de una manera progresiva.
- Favorecer la motivación del alumno: el refuerzo de la motivación lo consideramos fundamental para obtener la máxima implicación del alumno/a en su aprendizaje.
- Estimular la creatividad a través del movimiento, la voz...
- Fomentar la competencia lingüística del niño
- Debe ser activa, es necesaria la actividad del alumno, para el correcto afianzamiento de los conceptos musicales.
- Siempre socializadora, debemos tener en cuenta que formamos parte de una sociedad en la cual la radio es uno de los medios de comunicación más importantes inmersos en ella.

### Dinámica interna y organización del centro

- Este año vamos a cambiar la dinámica y en vez de realizar un programa al trimestre, tenemos la intención de acortar los programas para lanzar más programas que el año anterior.
- Cada mes, un curso, comenzando por los mayores. Con un calendario establecido para que cada curso sepa cuándo le corresponde.
- Cada tutor/a con su grupo prepara los contenidos trabajando en pequeños grupos y elige a los alumnos que van a ser locutores de cada sección (participan todos los alumnos/as). Una vez que los alumnos/as han preparado su sección se corrigen en común en el aula interiorizando los errores cometidos en ortografía, puntuación, vocabulario, expresión...
- Se entregan los contenidos al coordinador de la radio para preparar el guión y fotocopiarlo.
- Se realizará un ensayo general.
- El día acordado se grabará el programa. Se puede hacer todo seguido o grabar por bloques. Aquí nos encontramos con el problema del tiempo. Cuando coinciden épocas de exámenes, de otras actividades del centro... las grabaciones se harán en periodos de tiempo consensuados entre todos en tramos de menos trabajo.
- Todos los programas grabados se almacenan en las redes sociales del centro para tener acceso a ellos cuando se desee.

Toda esta dinámica supone la coordinación de todo el claustro para respetar los tiempos y no acumular retrasos. Así mismo requiere la organización de los espacios puesto que el estudio de grabación está situado en una de las tutorías vacías del centro.

La estructura de los programas varía dependiendo del nivel de los alumnos. Mientras que en los cursos del Segundo y Tercer ciclo se respetan unas secciones establecidas, en los ciclos inferiores hay más flexibilidad en este aspecto por los niveles de los alumnos en lectura, expresión escrita...

Los programas, por lo general, tendrán, una duración menor que el año anterior, es decir, entre quince y veinte minutos, pero en este aspecto siempre habrá flexibilidad.

## Preparación de los programas

- Se buscan las distintas secciones que van a formar parte del programa.
- Se busca a los presentadores que llevarán el hilo del programa y a los presentadores de las distintas secciones.

## Preparación de las distintas secciones

- **Breaking news:** Resumen de las actividades realizadas o a realizar. Se pueden comentar también noticias del pueblo o nacionales de actualidad. Una vez que las tienen, las seleccionan y dan los últimos retoques.
- **Dedicatorias musicales:** un grupo de alumnos irán preguntando por el cole si algún alumno o profe quiere dedicar una canción a alguien. Cuando ya tienen las dedicatorias el equipo se encargará de buscar las canciones.
- **Doctor Amor:** en la puerta principal del cole habrá un buzón para que cada niño o profe escriba un mensaje para alguien (otro alumno, un profe, padres...) Después el equipo se encarga de supervisarlos y hacer una selección para que se emitan en el programa.
- **Entrevistas/Tertulias:** Las entrevistas las harán los propios alumnos a compañeros, a profes, a personal del cole, a personas relevantes del pueblo....
- **La edad de piedra:** Lectura de cuentos o poesías por parte de los alumnos.
- **Este libro me ha gustado:** Los alumnos realizarán una ficha de lectura de los libros que más les han gustado y leerán dicha ficha para animar a los demás a leerlo.
- **Deportinoticias:** Noticias frescas de deporte. Actualidad de las ligas que se realizarán en el centro.
- **Sección del Humor:** Chistes para un ratito de risa.
- **Aniversaris:** sección en valenciano para felicitar a los alumnos/as y profesores/as del colegio.
- **English corner.** Se fomentarán palabras, expresiones, diálogos, frases hechas en inglés.
- **La Terreta.** Se fomentarán refranes, frases hechas y rondalles de la cultura valenciana.
- **Visitas:** a la radio 97.7 y a los periódicos “Levante-El mercantil Valenciano”, “Superdeporte”.
- **Divina Adivinanza:** sección infantil donde los más pequeños mediante un divertido deben adivinar el personaje o animal oculto.

## Recursos utilizados

### Materiales:

- Mesa de mezclas.
- Un ordenador.
- Seis micrófonos.
- Una conexión a Internet.
- Dos altavoces y seis auriculares.
- Sillas.
- Mesas.
- Una grabadora para realizar entrevistas en el exterior.
- Hojas y bolígrafos.
- CD's para grabar.
- Efectos de sonido: se pueden grabar por nosotros mismos y también podemos consultar el Banco de imágenes y sonidos del MEC <http://bancoimagenes.isftic.mepsyd.es/>
- Músicas: en CD o formato mp3.
- Impresora y papel para imprimir los guiones.
- Taller prácticas audiovisuales. Utilización adecuada de recursos radiofónicos y periodísticos.

## Recursos nuevos a utilizar

- Ordenador portátil.
- Cámara de fotos.
- Cámara de video.
- Micrófonos, complementos y cableado.
- Grabadora de entrevistas por teléfono. Irig y cables de conexión: minijack-doble jackk, xlr macho-jack.
- Mobiliario adecuado: sillas y mesas.

## Participantes

- La totalidad del claustro de profesores y la totalidad del alumnado.
- Comunidad educativa: padres, madres, abuelos, Comisión de Madres, asociaciones de la localidad pasan por nuestro estudio para contar sus historias, sus actividades, sus sentimientos.
- Personajes para las entrevistas: deportistas, escritores, distintos oficios, artistas...

## Los familiares y el pueblo

Será una buena oportunidad para la inclusión de las familias y demás miembros de la comunidad en la vida del Centro, elemento fundamental para el desarrollo de nuestra Comunidad.

## El alumnado

- Es un recurso estupendo para trabajar las competencias lingüísticas. Los conecta con su entorno.
- Es un recurso que estimula la creatividad
- Es una tarea colectiva y que requiere de la cooperación y responsabilidad.
- Es una tarea motivadora, lúdica que lleva al aprendizaje.

## El profesorado

- Realiza un trabajo conjunto con el resto de la Comunidad Educativa.
- Es una nueva oportunidad para integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en la realidad educativa.

## Implicación de la comunidad educativa

Este proyecto nace con la ilusión de ser un proyecto en el que participe toda la Comunidad Educativa; que sea un proyecto donde todos tengamos cabida para expresarse. Es un proyecto innovador para la escuela, para su barrio... sin duda se ha convertido en un éxito educativo y en un referente en la comunidad educativa de nuestra localidad, Torrent.

## Transferencia

La radio escolar supone la puesta en marcha de un proyecto que se caracteriza por poseer un enfoque globalizado y cuyos recursos y aprendizajes se pueden transferir a las distintas áreas del Currículo.

Un ejemplo destacado sería el trabajo y puesta en práctica de la tipología textual de la “entrevista” que, además de beneficiarse la radio escolar, supone una actividad de ampliación para la competencia lingüística llevada a cabo en Lengua Castellana o Valenciana.

Así mismo, también la videocámara se puede usar para grabar todas las actuaciones y actividades que lleva a cabo el centro educativo así como para otros proyectos escolares como la elaboración de un cortometraje.

## Ejes Centrales

Este proyecto debe ser entendido como un **conjunto de actuaciones educativas** dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, culturales, lingüísticas y de salud del alumnado. Constituye, por tanto, un principio fundamental que debe regir a toda la enseñanza básica cuya finalidad es asegurar la igualdad de oportunidades de todos los alumnos ante la educación y evitar, en la medida de lo posible, el fracaso escolar y el consecuente riesgo de abandono del sistema educativo.

El carácter comprensivo e integrador de la Enseñanza Obligatoria en nuestro Sistema Educativo hace necesario establecer un conjunto de principios que ayuden a organizar y concretar la atención a la diversidad que del mismo se deriva. En este sentido, este proyecto **recoge los principios que deben regir la atención a la diversidad** en los centros docentes de la Comunidad Valenciana en los siguientes términos:

- **Diversidad:** entendiendo que de este modo se garantiza el desarrollo de todos los alumnos y las alumnas a la vez que una atención personalizada en función de las necesidades de cada uno.
- **Inclusión:** se debe procurar que todo el alumnado alcance similares objetivos, partiendo de la no discriminación y no separación en función de la o las condiciones de cada niño o niña, ofreciendo a todos ellos las mejores condiciones y oportunidades e implicándolos en las mismas actividades, apropiadas para su edad.
- **Normalidad:** han de incorporarse al desarrollo normal y ordinario de las actividades y de la vida académica de los centros docentes.
- **Flexibilidad:** deberán ser flexibles para que el alumnado pueda acceder a ellas en distintos momentos de acuerdo con sus necesidades.
- **Contextualización:** deben adaptarse al contexto social, familiar, cultural, étnico o lingüístico del alumnado.
- **Perspectiva múltiple:** el diseño por parte de los centros se hará adoptando distintos puntos de vista para superar estereotipos, prejuicios sociales y discriminaciones de cualquier clase y para procurar la integración del alumnado.
- **Expectativas positivas:** deben favorecer la autonomía personal, la autoestima y la generación de expectativas positivas en el alumnado y en su entorno socio-familiar.

Otro aspecto importante y que es necesario destacar debido a que convivimos diariamente con él es el **Plurilingüismo**. En este proyecto que se presenta, el fomento de la oralidad y el material que se va a usar responde a la necesidad de ofrecerle al alumnado herramientas en las 3 lenguas del centro. Así, abordaremos la competencia lingüística en castellano, valencià e inglés para asegurar que el plurilingüismo sea una realidad y no una mera utopía.

# Evaluación e impacto

## ¿Qué es la evaluación?

La evaluación es el proceso de obtener, sintetizar e interpretar información para facilitar la toma de decisiones. ...la evaluación abarca toda la información que el maestro recaba en el aula: conocer al grupo, planear y dar seguimiento a la enseñanza, crear una cultura escolar funcional, además de aplicar pruebas y otorgar calificaciones

## ¿Qué es evaluar el desarrollo de la radio?

En la evaluación del desarrollo del proyecto de la Radio, el claustro de docentes realizará el análisis y la explicación del desempeño de cada alumno frente a las diferentes tipologías que han tenido que crear para tal fin. También observará, durante tal desempeño, el trabajo que los alumnos realizan en torno al texto y su expresión, para obtener con esta base, elementos suficientes para caracterizar su desarrollo lingüístico y sobre todo social.

La evaluación debe caracterizarse por ser una tarea estimulante para los niños. Puede ser:

*Diagnóstica.* Tiene como finalidad conocer el estado inicial en que se encuentra el alumno o el grupo con respecto a su desempeño como lector.

*Formativa.* Tiene como finalidad tomar decisiones pedagógicas que promuevan la reorientación y/o apoyo al proceso del desarrollo lector.

*Sumativa.* Tiene como finalidad contar con los elementos suficientes para determinar si el alumno está en condiciones de pasar a otro nivel. Cabe mencionar que dicha evaluación sumativa, puede servir como diagnóstica al inicio de otro momento del desarrollo lingüístico de los alumnos.

## ¿Qué evaluar con la radio?

A) Actitud emocional con que el alumno se enfrenta a este medio de comunicación.

- Muestra Interés.
- Muestra Disposición.
- Grado de seguridad.

B) Grado en que los programas/textos que se realiza se adecua a los propósitos que se persiguen.

- Realiza muestreo.

C) Grado en que el alumno puede buscar y encontrar textos susceptibles de proporcionar una información deseada.

- Usa los índices.
- Usa los paratextos.
- Usa las marcas del texto.

D) Proceso de construcción de significado.

- Realiza preguntas al texto.
- Realiza autpreguntas de lo que sabe del tema
- Usa inferencias.
- Realiza predicciones.
- Realiza anticipaciones.
- Integra la información en una visión de conjunto.(resumen, síntesis, mapas conceptuales, mapa mental, tabla, cuadros sinópticos, gráficas, dibujos, etc.)

E) Grado en que el alumnado controla su propio proceso de comprensión.

- Realiza monitoreo. (metacomprensión, autoevaluación de la comprensión lectora)

## ¿Cuándo evaluar con la radio?

Sin duda y pesar de que la evaluación es continua con un instrumento muy fiable como es la observación y los programas grabados, es necesario ir más allá y examinar exhaustivamente el proyecto objeto de subvención.

Al igual que se hace con el Plan de Convivencia o el Servicio Complementario del Comedor, el Proyecto de la Radio se analizaría, trimestralmente, tanto en la comisión que la llevaría a cabo como en el seno del Consejo escolar y formaría parte de la memoria de final de curso.

A su vez, la valoración de la comunidad educativa que muchas veces nos llega de manera informal, es un aspecto a tener en cuenta para mejorar y dotar este proyecto de mucha más calidad.

## ¿Qué impacto puede tener la radio?

Por lo que se refiere al **impacto del proyecto**, lógicamente no hay que dudar del poder de atracción que tendrá en un centro donde el 61% del alumnado es de compensatoria.

El alumnado, como se ha dicho anteriormente, no muestra interés por la lectura, textos ni por los estudios en general. Debido a ello, el profesorado debe inventar mil y una alternativas para conseguir el primer objetivo de la educación: ofrecerles herramientas para que construyan un futuro próspero.

## Conclusiones

Como conclusión afirmamos que la radio escolar la hemos convertido en un **medio de acercamiento** de todos los sectores que forman la Comunidad de Aprendizaje.

Además hemos proporcionado al alumnado **medios para aprender**, donde han sido y serán ellos los **verdaderos protagonistas** del proceso educativo.

A través del proyecto de Radio hemos construido una radio escolar, que es una actividad realmente novedosa y, sobretodo, muy formadora.

A través de la **práctica**, la **ilusión** y la **formación** realizada por los coordinadores en “Radio y podcast” hemos realizado un trabajo que se ha hecho viral y hemos compartido por redes sociales, compartiendo nuestra práctica docente en la radio a todos y a todas.

Nuestra intención es seguir haciéndolo por muchos años. Tenemos ganas, tenemos ilusión y un canal lleno de positividad.

**Esto no puede parar... nuestra sintonía no puede apagar...**

**3... 2...1... ¡Seguimos en antena!**

---

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLANCO, E. (2007). “La utilización de la radio como herramienta didáctica. Una propuesta de aplicación”

MORENO, I. (1997). *La radio en el aula. Posibilidades para comunicar de forma creativa*. Barcelona: Octaedro.

DIDO, J. C & BARBERIS, S. (2009). *La radio en la escuela: un recurso didáctico de gran valor educativo*. San Justo (Buenos Aires, Argentina)

# Experiencia universitaria innovadora sobre el pensamiento reflexivo. De las aulas universitarias a las aulas de educación infantil.

**M<sup>a</sup> Dolores Soto González**

Universitat De València  
*m.dolores.soto@uv.es*

**Sonia Renovell-Rico**

Profesora de la Unidad de Educación  
Florida Universitària. Valencia-España  
*srenovell@florida-uni.es*

**Andrea Pons Juan**

Profesora de la Unidad de Educación  
Florida Universitària. Valencia-España  
*apons@florida-uni.es*

## RESUMEN

La relación entre la Universidad y las aulas de Educación Infantil en el Grado de Maestro/a de Educación Infantil parece concentrarse únicamente durante las Prácticas Escolares, y queda en el olvido una potencial conexión del currículo universitario con el contexto educativo como otra oportunidad de la formación universitaria. El objetivo del estudio fue el análisis de la implementación de una experiencia innovadora en dicho grado en Florida Universitària, mediante la participación de docentes de Educación Infantil, estudiantes y profesorado universitario. Este estudio revela la necesidad de continuar innovando para acercar las aulas universitarias a los contextos educativos reales de las aulas de educación infantil. Finalmente, cabe destacar que las visitas a los centros escolares para la observación y reflexión de la innovación en educación infantil favorecen la formación del profesorado en Educación Infantil.

## PALABRAS CLAVES:

Pensamiento reflexivo, estrategias metodológicas, didáctica, trabajo cooperativo, experiencias en contexto, educación infantil.

## KEYWORDS:

Thoughtful thinking, methodological strategies, teaching, cooperative work, experiences in context. Early Childhood Education.

## Introducción

Entre las competencias que debe alcanzar nuestro alumnado, incluidas en la Memoria de Verificación del Grado de Maestro/a de Educación Infantil, se habla explícitamente del pensamiento reflexivo haciendo hincapié en la necesidad de formar profesionales que cuestionen y analicen su práctica cotidiana. De tal forma que, desde la responsabilidad del diseño del título hasta el profesorado y el alumnado, esta meta de la reflexión se considera, se fomenta y se evalúa. El objetivo es que el alumnado adquiera esta competencia de pensamiento reflexivo y nosotras, como profesoras, seguiremos buscando estrategias para alcanzar esta meta.

Así, el proceso seguido se inicia dotando al estudiantado universitario de un corpus teórico relativo a las escuelas innovadoras, en el marco de la asignatura Observación e innovación sobre la práctica en el aula de educación infantil, complementada con la formación en pensamiento reflexivo. A continuación, se conciertan visitas a centros escolares de educación infantil para observar y reflexionar con relación a la innovación en las cuatro escuelas visitadas; utilizando para ello un instrumento de observación elaborado ad hoc por el alumnado, cuyo objetivo no es sólo recopilar información sino también reflexionar sobre la vinculación entre los contenidos teóricos trabajados en las aulas universitarias con su experiencia en las aulas de infantil, y que finalmente se comparten en una asamblea del grupo-clase.

Se destaca que, la forma en que se conecta las visitas y las narrativas realizadas por el alumnado facilita el pensamiento reflexivo conectando los contenidos referentes a las perspectivas teóricas. Además, los conocimientos didácticos, ofrecidos al conectar con las aulas a través de las visitas a los centros, son valorados positivamente evidenciándose en los grupos de discusión realizados con el estudiantado tras finalizar la experiencia.

## Apostando por el pensamiento reflexivo en la formación de nuestro alumnado

La formación del pensamiento reflexivo es una necesidad en la formación del futuro profesorado de educación infantil. Pensar reflexivamente permite acceder con facilidad a los diferentes ámbitos del conocimiento. Además, el pensamiento reflexivo cumple una función de especial relevancia en la vida de las personas y las sociedades, pues influye en el desarrollo de valores y en el aprendizaje de actitudes como la solidaridad, la justicia, la convivencia y el respeto además de posibilitar la negociación en situaciones de conflicto. El pensamiento reflexivo ayuda a construir mejores seres humanos: personas responsables, éticas y solidarias.

Como indica Carlos A. Gaitán-Riveros

*La formación desde la perspectiva educativa aparece como experiencia constitutiva de la condición humana y se manifiesta en procesos de desarrollo humano. Quizás la formación aluda a ese trabajo reflexivo que cada individuo debe realizar sobre sí mismo, sobre su propio interior, en términos de autoformación y autoeducación (2007, p. 42).*

Sin olvidar que el pensamiento reflexivo se materializa en la expresión y las acciones que efectuamos, y nos construye como sujetos pertenecientes a una sociedad:

*Cuanto más capaces somos de darle un nombre a lo que vivimos, más aptos somos para vivir y tomar consciencia de lo que decimos, pensamos, sentimos y hacemos; y más aptos seremos para convertirnos en sujetos de nuestro propio destino (Petit, 2001, p. 103).*

En esta investigación, el pensamiento reflexivo se entiende como la capacidad de reformular el propio pensamiento, mediante el uso de las narrativas y las experiencias in-situ, lo que lleva a reflexionar sobre el comportamiento de sí mismo y las acciones de los demás, para facilitar la transformación del sentido mismo del intercambio social, habilidad compleja de la mente que impone demandas simultáneas sobre la persona respecto a sus expresiones verbales y sus acciones voluntarias, al hacerse consciente de ellas (González-Moreno, 2009).

En este sentido, se hace necesario situar el pensamiento reflexivo como parte de las actividades de enseñanza y de aprendizaje en la Educación Superior. Además, el pensamiento reflexivo permite la transformación de las prácticas y contribuye a resignificar la cultura para responder a las necesidades formativas del alumnado.

Por tanto, nuestro reto como profesionales reflexivos responsables es hacerla específica, visibilizar a los ojos del alumnado y de los tutores y tutoras, la competencia reflexiva. Durante años, intentábamos alcanzar dicha competencia explicando al alumnado como debían hacerlo y recogiéndolo en los programas y guías docentes, pero los resultados no estaban dotados de la misma significatividad y reflexión.

En la Educación Superior las actividades de enseñanza y de aprendizaje proporcionan herramientas teóricas, metodológicas y prácticas para reflexionar durante la acción y sobre lo que se hace, con el fin de estar más consciente de este proceso y de esta forma, transformarlo (Schön, 1992). Las actividades de enseñanza y de aprendizaje que busquen el desarrollo del pensamiento reflexivo deben orientarse a construir las condiciones para que el/la sujeto esté consciente respecto a lo que dice y hace. En los procesos de concientización, el alumnado adquiere una capacidad de conocimiento crítico que le permite desvelar sus relaciones con el mundo histórico y cultural, para que alcancen una comprensión clara de su realidad (Freire, 1976). De tal forma que la concientización constituye la dimensión de base para la acción reflexiva transformadora (Gaitán-Riveros, 2007).

## Diseño de la propuesta de intervención: metodología

La propuesta didáctica se encuadra dentro de las metodologías narrativas ya que la práctica y la comprensión experiencial contextualizada se produce utilizando una cualidad narrativa y de modo interactivo, ya que “los significados se construyen e interpretan (individuo y contexto), y las fuentes y actores no tienen existencia «real» sino que son construidos en los relatos y con los relatos” (Álvarez y Porta, 2012, p. 81). De este modo se considera al alumno/a protagonista de su proceso de aprendizaje y se subraya el vínculo entre su mochila experiencial con nuevos aprendizajes, para así crear sentido y construir su conocimiento (Márquez, Prados y Padua, 2013). La finalidad es crear conocimiento desde la reflexividad y crear durante el proceso reflexivo una producción: el relato.

Según Renovell Rico y Soto González (2018) los objetivos de la citada experiencia han sido:

- Diseñar una propuesta que permita evaluar la potencialidad del pensamiento reflexivo en el alumnado, favorecido por la metodología biográfica narrativa partir de un documental y la visita a centros educativos innovadores.
- Valorar la innovación en los centros educativos con el contraste de la información visual y de oralidad del documental Enseñame, pero bonito en equipos (5-7 componentes) para transmitir al resto qué dice la experiencia vivida, qué les dice y qué dicen ellos.

La investigación propone una estrategia metodológica dirigida a desarrollar el pensamiento reflexivo en estudiantes de la asignatura de Observación e innovación sobre la práctica en el aula de educación infantil de 2º curso del Grado de Maestro/a de Educación Infantil de Florida Universitària (centro adscrito a la Universitat de València). Metodológicamente se fundamenta dentro del enfoque cualitativo de educación de tipo narrativo. Se trabajó con una muestra de tres docentes y 44 estudiantes. En el diagnóstico de campo las técnicas empleadas fueron los grupos de discusión y la observación de sesiones de aprendizaje. Para ello los instrumentos de adquisición de datos utilizados fueron las grabaciones de los grupos de discusión así como los resultados de aprendizaje y una guía de observación de clases.

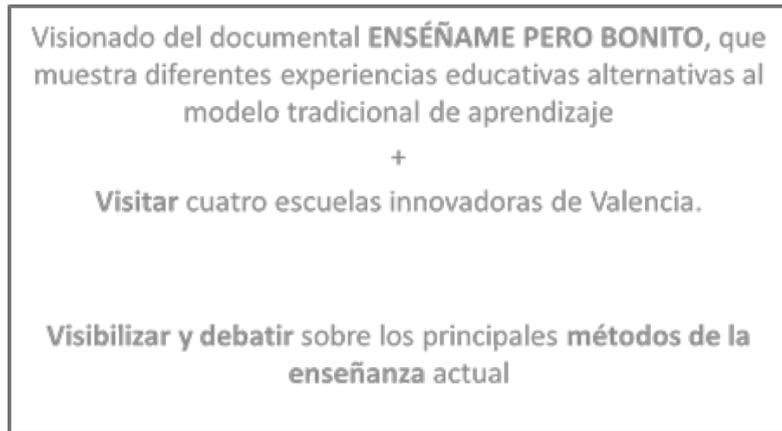


Figura 1. Proceso y acciones de la actividad de pensamiento reflexivo.

## Discusión y resultados

Los resultados que se muestran en este estudio son las reflexiones sobre las experiencias de innovación vividas en los centros visitados relacionadas con el documental visualizado, utilizando para ello la narrativa individual por el grupo de alumnado participante mediante el grupo de discusión creado. De forma resumida las ideas fuerza recogidas tras el análisis de las grabaciones realizadas de los grupos de discusión se incluyen en la siguiente figura.

Aprender a partir de un contexto, vivenciarlo, aprendizaje experiencial
Conocimiento de metodologías diversas, conocer la realidad
Aprender a observar
Partir de cómo se aprende
Ver que otra educación es posible
Dificultad para evaluar a sus compañeros/as (conflicto emocional/toma de decisiones)
La rúbrica y la evaluación ayuda a nuestra profesionalización
Conexión de los contenidos con la experiencia
Conocer la innovación de primera mano
Visitas distintas que enriquecen los diferentes puntos de vista
Conocimiento de las vivencias del equipo profesional de las escuelas (coordinación, ilusión, ganas de aprender, creencia en el proyecto...)
Las Asambleas sirven para: compartir lo que cada uno/a ve, reflexionar, poner en común, estructurar la información en categorías, complementar la formación, analizar...
Las visitas “ponen cara y ojos a lo que hemos leído”

Figura 2. Ideas fuerza de los grupos de discusión.

## Conclusiones

Los resultados de esta investigación contribuyen a esclarecer el significado de la organización de las actividades de enseñanza y de aprendizaje en estudiantes universitarios desde el enfoque de las visitas a contextos de aprendizaje y a identificar alternativas y estrategias desde la experiencia pedagógica de la actividad de enseñanza, que posibilitan la formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios y su influencia en la actividad de aprendizaje (González-Moreno, 2012).

Los resultados demuestran algunas limitaciones metodológicas y fortalezas de sus docentes en el desarrollo del pensamiento reflexivo en sus estudiantes y ellas mismas. La propuesta transformadora plasmada ha surgido y ha sido concebida a partir de los referentes teóricos y metodológicos aportados por la didáctica, por la rúbrica de pensamiento crítico elaborada por los y las miembros del grupo de investigación, y que le otorga el rigor científico a la propuesta innovadora planteada. El resultado más importante está en el diseño de las estrategias metodológicas que destacan la motivación, el trabajo cooperativo, el desarrollo del pensamiento crítico y la redacción-narrativa crítica reflexiva; metodologías activas para lograr un mayor desarrollo del pensamiento reflexivo en nuestros estudiantes, que se aproximen al contexto profesionalizador y logren durante su período formativo el hábito y las estrategias de observar e innovar a través de la reflexividad.

Por todo lo expuesto, la propuesta metodológica se convierte en una herramienta orientadora flexible y abierta para el desarrollo del pensamiento reflexivo que pretende contribuir a la formación competencial integral del alumnado.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, Z. Y PORTA, L. (2012). *Caminos de indagación sobre la buena enseñanza: aproximación biográfico-narrativa en educación superior*. Revista de Educación, 3(4), 77-88.
- FREIRE, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- GAITÁN, C. (2007). *Paulo Freire: una pedagogía del diálogo*. En Omayra Parra de Marroquín (ed.). *Diálogos con Freire para una pedagogía universitaria* (pp. 17-29) (Serie Cuadernos Pensar en Público, vol. 4). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- GONZÁLEZ-MORENO, C. (2009). *La utilización de la actividad de juego temático de roles sociales en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares (Tesis de maestría)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- GONZÁLEZ-MORENO, C. X. (2012). *Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios*. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 4(9), 595-617.
- MÁRQUEZ, M. J., PRADOS, E. Y PADUA, D. (2013). *El uso de la biografía en el aula universitaria. Tres experiencias en diálogo*. En: *Historias de vida em educação. A construção do conhecimento a partir de histórias de vida*. Barcelona: Creative Commons. Depósito digital: <http://hdl.handle.net/2445/47252>
- PETIT, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- RENOVELL RICO, S. Y SOTO GONZÁLEZ, M.D. (2018). *El pensamiento reflexivo en futuros maestros y maestras: construyendo conocimiento a partir de la experiencia en visitas contextualizadas*. EN: *EL PENSAMIENTO REFLEXIVO A TRAVÉS DE LAS METODOLOGÍAS NARRATIVAS: EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR*. Barcelona: Octaedro.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

# Análisis de un Multilingual Education Chat of Europe sobre Inclusión:

**Cristina García López**

Servicio Psicopedagógico Escolar  
garcia\_crilop@gva.es

**Diana Marín Suelves**

Universitat de València  
diana.marin@uv.es

## RESUMEN

La creación de la Unión Europea (UE) ha supuesto grandes cambios en el ámbito educativo. En este contexto, denominado como sociedad red por Castells (1997), se crea el Multilingual Education Chat of Europe (#EdChatEU) que con una frecuencia semanal reúne a educadores y escuelas de multitud de países para compartir ideas y buenas prácticas. En este estudio se analiza el chat realizado sobre Escuela inclusiva, moderado por una especialista de nuestro país. Se diferencian los aspectos estructurales, el análisis del contenido y las interacciones generadas en el chat y, por otra parte, se entrevistó a la moderadora para la valoración de la experiencia y la propuesta de líneas futuras de acción para alcanzar una inclusión real y efectiva. Participaron profesionales de más de 10 países de la Unión Europea como Reino Unido, Italia, Alemania, España, Hungría y Croacia. También participaron países no pertenecientes a la Unión Europea como Australia, India, Marruecos, Turquía, Estados Unidos y Emiratos Árabes Unidos; por una proporción igualitaria de hombres y mujeres. Los temas tratados se agrupan en tres categorías: requisitos para la escuela inclusiva; los recursos personales y las adaptaciones, tales como los patios inclusivos. En cuanto a la valoración realizada por la moderadora, ésta destaca el valor de los encuentros virtuales de profesionales de la educación de diferentes contextos para el aprendizaje continuo. Convendría ahondar en las políticas educativas de los diferentes países y la formación inicial y continua, porque la clave una vez más se encuentra en los docentes (Gallardo y Altava, 2003).

## PALABRAS CLAVES:

Red social, inclusión educativa, formación inicial, profesorado.

## KEYWORDS:

Social network, inclusive education, initial training, teachers

## Introducción

EdChatEU es una plataforma de ayuda para profesores y educadores, quienes aprenden juntos sobre temas educativos, compartiendo sus opiniones y experiencias. Cada sábado sobre las 13:00 horas se abre el chat diferido donde se plantean cuestiones pedagógicas. Siguiendo el hastag #EdChatEU se puede participar comentando el tweet de cada pregunta lanzada o publicando un tweet nuevo indicando A (answer) con el número de la pregunta y el hastag del chat. Dado que interactúan participantes de unos 40 países diferentes, es un chat en diferido: durante una semana es posible leer, contestar y aprender de otros educadores.

Existen dos roles: el moderador dirige el chat planteando las cuestiones en inglés y son los facilitadores quienes voluntariamente traducen a diferentes idiomas las preguntas y los tweets de respuesta.

Se establece un calendario mensual donde es posible consultar los temas a debatir y el moderador. Este planing del chat está abierto a propuestas de debate. Cualquier docente interesado puede participar proponiendo un tema y unas preguntas en relación a ello (comprometiéndose a moderarlo). También está abierta de manera permanente la inscripción como traductor, aunque si simplemente se quiere participar debatiendo sobre el tema, solo se tiene que seguir el hastag #EdChatEU y contestar en el idioma natal, ya que los “facilitators” estarán dispuestos a traducir el tweet al inglés.

## Contenido

En este texto se expone la sesión de debate de la programación multinivel (differentiation curricular) y la Educación Inclusiva (Inclusive Education). Los objetivos del debate fueron:

- Conocer la inclusión educativa en el sistema educativo de otros países.
- Difundir la necesidad de desarrollar políticas educativas inclusivas.
- Compartir prácticas educativas de éxito.

Las preguntas planteadas fueron las siguientes:

- P1.** ¿Cuáles son los requisitos para construir la Escuela Inclusiva?  
**P2.** ¿Cómo diseñas las actividades para todos los estudiantes? ¿Realizas programación multinivel? Muestre un ejemplo.  
**P3.** ¿Cuántos maestros de educación especial tiene el centro?  
**P4.** ¿Tiene el centro patios inclusivos? Muestre un ejemplo.  
**P5.** ¿Cuántas modalidades de escolarización contempla el sistema educativo de tu país?  
**P6.** Escribe los objetivos para el futuro de la educación inclusiva.

## Resultados

Diferentes docentes que participaron en este chat coincidieron al afirmar que entre los requisitos está la actitud positiva hacia la atención a la diversidad y una buena cooperación y colaboración entre escuela, alumnado, familia y Administración. Para ello, se precisa desarrollar actuaciones de sensibilización y formación del profesorado en los elementos clave: metodologías activas, patios inclusivos y liderazgo pedagógico y distribuido.

Asimismo, es necesario involucrar a la comunidad educativa para conseguir la mejor enseñanza adaptada al contexto de cada uno de los alumnos; dado que la escuela debe reconocer que cada alumno y enseñar a través de sus lenguajes, culturas e intereses. Para alcanzar este objetivo se debe identificar y eliminar las barreras de acceso, participación y aprendizaje (Ainscow y Booth, 2000).

Se cierra este primer apartado del debate concluyendo que la escuela inclusiva se construye con ayuda de todos los integrantes, su apoyo moral y las habilidades docentes.

Respecto al diseño de actividades multinivel se comparten materiales, libros y ejemplos de instrucción multinivel (Schulz y Turnbull citados por Collicott). Entre algunas estrategias está el conocimiento de nuestro alumnado. Partiendo de sus intereses y capacidades, se elaboran unidades didácticas multinivel que desarrollan el potencial de cada estudiante y los empodera. Otra estrategia es el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación. Estas permiten crear gran cantidad de recursos y nos posibilitan ofrecer múltiples formas de presentar un mismo concepto. También adaptando la evaluación modificando la letra, el tiempo y los enunciados. ¿Por qué únicamente decirlo si es posible emplear videos, infografías, dibujos o mapas conceptuales? Asimismo, se destaca la necesidad de emplear etodología activas de trabajo colaborativo para resaltar las virtudes y fortalezas de todos los alumnos y las alumnas.

En cuanto al personal de apoyo a la inclusión, se preguntó cuántos educadores y auxiliares educativos forman el equipo de educación especial. En Italia comentaron que todos los profesores son personal de apoyo a la inclusión, puesto que los centros de educación especial no existen. En la misma línea, el centro The Commonweal School (Swindon, UK) declaró que cuenta con los siguientes recursos personales:

- Disposición de recursos especiales para discapacitados físicos: 1 maestro SEND (Special Education Needs and Disabilities), 1 asistente de enseñanza de nivel superior y 18 asistentes de enseñanza especializados.
- Dificultades específicas de aprendizaje: 1 profesor especializado, 1 asistente de enseñanza de nivel superior y 7 asistentes de enseñanza especializados.
- Unidad Específica: 1 asistente de enseñanza de nivel superior y 8 asistentes de enseñanza.

En la pregunta referente a patios inclusivos y dinámicos, se exponen varios ejemplos, de los cuales cabe destacar el proyecto del IES Felipe Segundo de Mazarrón (Murcia,) donde se analizan, se aprenden y se disfrutan juegos tradicionales de 8 países. Se adjuntó una presentación interactiva con la herramienta Genially. También se visionaron videos de juegos inclusivos en grupo de una clase de Educación Física en Estados Unidos. El juego y los participantes se adaptan a la movilidad reducida de un alumno usuario de silla de ruedas. Todos sus compañeros y compañeras juegan en la misma posición y altura, jugando sentados en patinetes.

Si observamos las modalidades de escolarización, hay diferencias abismales entre Italia y España, por ejemplo. Italia no cuenta con centros de Educación Especial, ya que ha dotado los centros ordinarios de los recursos personales y técnicos suficientes para atender al alumnado con Necesidades Educativas Especiales en los centros ordinarios. Por ello, ante la pregunta “¿Cuántas modalidades de escolarización contempla el sistema educativo de tu país?” Responden: En Italia tenemos educación primaria y el colegio medio, los cuales acogen a todos los y las estudiantes por igual. Es en la educación secundaria cuando las modalidades se diferencian en enseñanzas profesionales, técnicas, artísticas, entre una amplia cantidad de opciones. El sistema concede autonomía a la escuela para diseñar el plan de estudios de cada especialidad.

Para finalizar se pide a los participantes que marquen los objetivos para la Inclusión Educativa. Uniendo todos los objetivos en uno global, el futuro de la inclusión educativa es:

*Seguir caminando con mayor convicción para conseguir una inclusión real y efectiva donde cada individuo, sin excepción, esté presente, participe y aprenda en la escuela y en la sociedad de la que forma parte.*

## Conclusiones

El chat del sábado 5 de enero de 2019 supuso una radiografía de las actuaciones inclusivas de diferentes países. Ante las diferencias estructurales y de contenido, se hace evidente la necesidad de compartir y establecer prácticas de éxito en todos los países o, al menos, en los países miembros de la Unión Europea.

Tras el debate generado a raíz de las seis preguntas, se propone la creación de una red internacional de buenas prácticas inclusivas. Estas deben ser claras, concisas y sencillas con sugerencias para implementar a corto plazo y que impliquen al profesorado, a las familias y a la administración. Algo parecido al eTwinning de la Unión Europea, pero exclusivo de la Escuela Inclusiva.

En lo que coinciden todos los participantes es en la construcción de la Escuela Inclusiva como prioridad educativa, enriquecimiento cultural y refuerzo del aprendizaje.

---

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTELLS, M. (1997). *La era De La Información: Vol.1: La Sociedad Red*. MADRID: ALIANZA.

BOOTH, T., AINSCOW, M., & BLACK-HAWKINS, K. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*.(INDEX FOR INCLUSION) *Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. LEA, 1997, 98.

COLLICOTT, J. (2000). *Posar en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als mestres*. *Suports*, 4(1), 87-100. Decreto 39/2011 de 29 de abril, por el cual se regula la atención a la diversidad y la orientación educativa en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos. BOIB N° 67 (5-5-2011).

GALLARDO, I. M. Y ALTAVA, V. (2003). *Del Análisis de la Práctica a la Construcción del Conocimiento en la Formación de Maestros*. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 46, 135-150

# Una reflexión sobre las condiciones para el desarrollo de la diversidad cultural en la educación.

Joan A. Aparisi-Romero

Universitat de València  
japarisi@uv.es

## RESUMEN

La diversidad cultural es una realidad a nivel social. Podemos encontrar que hay personas de distintas culturas conviviendo, pero no siempre encontramos su expresión en la educación y en los Centros Educativos. Es más frecuente encontrar expresiones culturales que se corresponden con una determinada cultura. Esto provoca que el pluralismo cultural se ponga en cuestión. La asimilación cultural se convierte en el paradigma dominante en la educación. Para desarrollar la diversidad cultural hay que cambiar muchas cosas, o al menos, ser conscientes que hay que iniciar un camino de cambios.

La educación es importante para construir cada cultura y configurar el espacio simbólico con su significado. Por ello vamos a ver cómo se puede construir una educación que sea respetuosa con la diversidad. Partiremos de un análisis de ciertos aspectos que hay que tener en cuenta cuando hablamos de diversidad, y en concreto, de la diversidad cultural.

## PALABRAS CLAVE:

Diversidad, cultura, educación, currículum, formación y respeto.

## KEYWORDS:

Diversity, culture, education, curriculum, training and respect.

## Condiciones generales en educación

A nivel educativo podemos entender el proceso de desarrollo cultural y cómo se va configurando si entendemos algunos aspectos que mencionamos a continuación:

- a) **Coexistencia de diferentes culturas en un mismo espacio público.** En las escuelas y en los centros educativos podemos encontrar la presencia de diferentes culturas, con sus propios significados simbólicos. También encontramos creencias y tradiciones culturales que responden a universos simbólicos determinados. La diferencia y la diversidad están presentes con un origen diverso, a veces por una inmigración presente, o bien por una población étnica diferente como la población gitana, o bien por la diversidad cultural con orígenes históricos determinados. Puede haber más diversidad cultural, pero depende de cómo se gestiona en cada centro educativo y a nivel social. Las sociedades son cada vez más diversas, con más grupos diferentes que defienden una diversidad de ideas y creencias. La diversidad cultural no se agota con las diversidades especificadas, pero lo más interesante es que se produce al mismo tiempo en un mismo espacio público. Se comparte a nivel social una diversidad cultural que origina a veces problemas de convivencia y conflictos, pero que es parte de la esencia democrática (Ruiz, 2011).
- b) **Predominio del modelo asimilacionista.** Este modelo es el más usado a nivel social y educativo, ya que supone un concepto de dominio por parte de los grupos dominantes y, al revés, de la sumisión y aceptación por parte de los grupos subordinados o no dominantes. Es necesario reconocer que la relación entre los grupos sociales y culturales es compleja, y complicada, ya que depende de posiciones de poder y dominio, y esto no siempre favorece a las personas que están en situación de desventaja (García y Olmos, 2012). Esto se comprueba cuando en la sociedad y en las aulas hay una resistencia a aceptar el papel de las personas que no pertenecen a determinado nivel cultural. Existe un dominio de determinada cultura que transforma las relaciones y dota de sentido a determinadas prácticas culturales, mientras no supone lo mismo para las otras culturas que tienen que aceptar un dominio entendido como normal. En general existe la creencia que los territorios y las historias han de ser el marco de referencia, aunque esto no supone aceptarlo sin discusión. Al contrario, hay que plantear la existencia de otros modelos de convivencia que pueden ser incluso mejores para el desarrollo de la diversidad cultural, como puede ser el pluralismo cultural, o incluso el modelo integrador de culturas (Onghena, 2014).
- c) **Los códigos simbólicos definen las distintas culturas.** Cuando hablamos de códigos simbólicos estamos ofreciendo una descripción de lo que supone cada cultura (Eagleton, 2017). Es importante conocer lo que supone cada cultura, ya que entender el código simbólico es entender cada cultura. Es importante para poder comunicarnos con otras personas, ya que cuando se domina ese código se puede producir el intercambio cultural de un modo pertinente. Es cierto, que cuando hay un desconocimiento del código cultural hay problemas en las relaciones interpersonales, por tanto, es necesario conocer cada símbolo y lo que significa. La comunicación entre personas de distinta cultura tiene que ser adecuada, es decir, se tiene que realizar desde el conocimiento adecuado y pertinente. Cuando hay grupos culturales distintos como pueden ser grupos de personas inmigrantes o de familias inmigradas, se hace complicado cuando hay un cierto desconocimiento de la realidad de la sociedad. Es necesario trabajar para conocer y comprender la realidad social y el escenario donde las personas de distinta cultura se integran.
- d) **Los comportamientos sociales se mediatizan por el significado cultural.** Las conductas y los comportamientos de las personas se mediatizan por la cultura a la que se pertenece. Si se comparte la cultura en la comunidad es más fácil, pero no siempre es posible. De hecho, las conductas de las personas dependen de los grupos y de la aceptación de la cultura a la que se pertenece. Es necesario revisar si las conductas y los comportamientos son compatibles, o por el contrario, difieren en algunos puntos. Por eso, no es extraño cuando vemos la forma de comportarse de cada persona si representa o no a la sociedad en su conjunto, o a determinados grupos. Es cierto, que no siempre se respeta determinada forma de comportarse si no es compatible con los principales principios aceptados socialmente, o que los grupos dominantes imponen como válidos.

- e) **Diversidad entendida como un valor o como un obstáculo en educación.** En educación no siempre se acepta la diversidad como un valor, de hecho, puede ser considerada como un obstáculo y como algo no muy aceptable socialmente. Si creemos que no es aceptable, trabajaremos en educación para su eliminación, pero puede que creamos en su asimilación y en el fomento de la homogeneidad cultural. Es complicado mantener la diversidad cultural si no creemos en ella.

## Aspectos para desarrollar la diversidad cultural en educación.

Vamos a ver distintos aspectos a tener en cuenta para el desarrollo de la diversidad cultural en educación. Si trabajamos en todos ellos podemos crear un desarrollo de la diversidad cultural en educación y en los centros educativos.

1. **Espacio físico e instalaciones.** Cuando trabajamos la diversidad cultural nos podemos plantear si hay cambios realizados para atender la diversidad cultural o por el contrario, no se ha cambiado nada aunque aparezcan estudiantes de distinta procedencia cultural. Si no cambiamos nada estamos ofreciendo una imagen que responde poco a la diversidad cultural (Byung-Chul, 2017, 2018). Cuando entramos en un centro educativo podemos ver si refleja o no la diversidad cultural. Si hay un interés en incluir y que forme parte de la realidad escolar hay que cambiar y al entrar en el centro se respira un aire distinto, más respetuoso con la diversidad cultural y se ve en los murales y en los gráficos y dibujos colgados en las paredes. Cuando se hace referencia a la diversidad cultural se puede ver de modo inmediato y los murales, fotos y dibujos, así como los trabajos expuestos reflejan la diversidad del alumnado o no lo hacen. Cuando se cuelgan y reflejan la diversidad cultural hay una imagen que queda del centro educativo que responde a la diversidad y que atiende a las personas que proceden de otros contextos culturales.
2. **Currículum.** Cuando creemos en la diversidad cultural y aceptamos personas de distinta procedencia cultural hay que realizar unos cambios que son importantes. Revisar el currículum supone revisar los contenidos de las distintas asignaturas, y ofrecer una variedad de explicaciones y resultados que proceden de distintas culturas, y que tiene que revisarse en función del alumnado presente en el centro educativo. Puede que tenga sentido revisar no solo los contenidos, sino también los objetivos educativos y analizar que respondan a la diversidad cultural. Por eso, hay que diseñar unos objetivos que sean pertinentes y puedan dotar de sentido al currículum, su diseño y planificación, así como su desarrollo. Para construir un currículum que sea respetuoso con la diversidad cultural hay que diseñar actividades que sean pertinentes con las culturas presentes en el centro educativo. Es cierto que construir buenas actividades tiene que ser fruto del análisis y de la aplicación de los conceptos de la diversidad cultural. Para la realización de las actividades contaremos con materiales y recursos didácticos que sean contruidos desde la diversidad cultural. Los materiales curriculares tienen que ser diseñados y contruidos desde principios de diversidad cultural, excluyendo visiones etnocéntricas, racistas, xenófobas o que desarrollen principios discriminatorios. En este sentido, también hay que trabajar por el desarrollo de valores comprometidos con la dignidad humana y con visiones no manipuladoras. Construir estos materiales curriculares tiene sentido si el currículum básico se analiza y se desarrolla con interés en construir unos centros educativos que atiendan la diversidad cultural, pero sin caer en el desarrollo de la homogeneidad cultural. Cuando las escuelas trabajan con buenos materiales curriculares se nota en el aprendizaje que desarrollan el conjunto de estudiantes.
3. **Materiales didácticos.** Los materiales didácticos se corresponden con el currículum utilizado en el desarrollo de las clases. Podemos encontrar materiales didácticos que responden a la diversidad cultural o, por el contrario, que no atienden la diversidad cultural o que tampoco se lo han planteado. Es posible que los materiales didácticos no tengan un sentido de respeto de la diversidad cultural y esto se puede comprobar fácilmente. Cuando el material se diseña desde parámetros de diversidad cultural se ilustra con fotos y gráficos abierto a la multiculturalidad. Así sucede también cuando analizamos los textos y las tablas, así como podemos ver en los gráficos si hay un interés en el desarrollo y comprensión de otras culturas. Es posible construir ejercicios prácticos que ayuden a la reflexión cultural y que expongan distintas orientaciones culturales.

Por tanto, descubrir distintos códigos simbólicos en los textos, en las historias y en los cuentos en educación infantil y primaria puede ser una ventana a la diferencia y al desarrollo de la diversidad cultural. De lo contrario, estaremos ofreciendo versiones de la misma cultura encerrada en distintos formatos didácticos.

- 4. Relaciones sociales.** Cuando hablamos de diversidad cultural en educación hay que tener en cuenta cómo los individuos interactúan entre sí. No todas las personas se comunican de modo igual, e incluso dentro de la propia cultura a la que se pertenece. Hay diferencias en los estilos comunicativos e incluso hablamos de distintos enfoques en la forma de comunicar nuestra forma de ser o de percibir la realidad. Las culturas utilizan estilos comunicativos diversos en función de algunos parámetros sociales. Deberíamos creer en una comunicación auténtica y en su desarrollo para alcanzar a toda la ciudadanía y en los centros educativos a todo el alumnado, profesorado y a las familias, es decir, a toda la comunidad educativa. Por eso, es esencial comprender que todo el alumnado tiene que interactuar con personas de distinta procedencia cultural, aunque se produzcan conflictos. La convivencia está basada en el intercambio cultural y, muchas veces, hay conflictos por una forma diferente de entender las conductas y lo que se acepta en cada cultura (Castilla, 2015). Hay que trabajar en la eliminación de los estereotipos dominantes respecto a las culturas, abriendo al conjunto de la escuela otras formas de ser y de comportarse. Analizar los prejuicios que se construyen socialmente es el primer paso para llegar a entender los códigos simbólicos y poder entenderse con otras personas que manejan códigos diferentes. Creemos que los espacios públicos son el mejor lugar para desarrollar habilidades sociales e intercambiar conocimientos y también valores que responden a las distintas culturas. Esos espacios públicos tienen que ser compartidos por alumnado, profesorado y la comunidad educativa.
- 5. Formación del profesorado.** Es un elemento esencial para comprender si las distintas culturas pueden o no tener un futuro en la educación y en los centros educativos. El profesorado es el principal elemento para configurar aulas y espacios interculturales, pero depende de muchos aspectos entre los que podemos destacar su formación previa, pero también la formación permanente (Díaz, 2001). Cuando nos ponemos a analizar la formación del profesorado nos estamos acercando a la configuración educativa de la diversidad cultural. Es interesante analizar la formación inicial del profesorado y comprobar qué asignaturas tienen en los grados y en los másteres relacionados con la educación y la diversidad cultural. Se puede observar que no hay demasiada formación y que cuesta encontrar módulos con muchos créditos dedicados al análisis de la diversidad cultural en educación. De hecho, en el Máster de Formación de Profesorado en Educación Secundaria tampoco se puede ver demasiados espacios para atender la diversidad cultural. Por eso proponemos la revisión del currículum académico en la formación del profesorado y analizar cómo se introduce y se construye la diversidad cultural. Con los itinerarios que se pueden descubrir llegaremos a unas buenas conclusiones o, por el contrario, a un diagnóstico preocupante. Creemos necesario realizar cambios en educación y en la formación para experimentar procesos que sean sensibles con la diversidad como eje central. Es importante comenzar con prácticas reflexivas que analicen el proceso de construcción de las distintas culturas. Cuando se entienden los códigos simbólicos de las culturas mejora el proceso educativo porque aparecen en escena diferencias que pueden ayudar a entender por qué somos y actuamos de determinada forma. Introducir el respeto es necesario como eje central del debate multicultural, ya que cuando hay respeto se puede manifestar y hacer presente que la diversidad cultural es una riqueza y que debe ser fomentada.

## Conclusiones generales

Desarrollar la diversidad cultural en educación es importante y exige cambios en los centros educativos y en la sociedad. Para entender los procesos interculturales hay que entender primero la importancia de la cultura para la construcción de la identidad y su papel en la construcción personal y colectiva. Por eso, cuando personas de distinta procedencia cultural acuden a las aulas e intercambian sus creencias y sus valores se producen procesos de aprendizaje si hay un respeto a la diversidad cultural. Para ello son importantes los procesos que se desarrollan en las aulas, ya que si se producen desde el respeto a la diversidad cultural se produce una mejora personal. La diversidad cultural introduce la posibilidad para el conjunto de estudiantes, y también para el profesorado de conocer cómo se entiende la vida desde otras perspectivas y por ello es positiva. Conocer otros códigos simbólicos y culturales es una oportunidad de crecer y también de construir el propio espacio cultural, e incluso, de poder compararlo. Hay muchos aspectos que se pueden trabajar cuando hablamos de la diversidad cultural, desde el espacio físico hasta las relaciones interpersonales, sin olvidar el currículum, los materiales curriculares y la formación del profesorado. Es evidente que hay más aspectos que se pueden trabajar y mejorar cuando trabajamos la diversidad cultural, pero nos hemos centrado en algunos que creemos más importantes y que hemos expuesto en este texto. Para construir una escuela que sea atenta con la diversidad cultural hay que plantearse muchos cambios y mejoras, pero sobre todo hay que cambiar la mentalidad con que trabajamos en los centros educativos. Si creemos en la diversidad cultural haremos una educación que respete la diversidad cultural y ayude al alumnado a construir su propia identidad y encuentre su lugar en el mundo.

---

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BIERI, P. (2017). *La dignidad humana. Una manera de vivir*. Barcelona: Herder Editorial.
- BYUNG-CHUL, H. (2017). *La expulsión de lo distinto. Percepción y comunicación en la sociedad actual*. Barcelona: Herder Editorial.
- BYUNG-CHUL, H. (2018). *Hiperculturalidad. Cultura y globalización*. Barcelona: Herder Editorial.
- CASTILLA, J.L. (2005). *Hacia un multiculturalismo de la complejidad*. La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna. Barcelona: Editorial Anagrama.
- DÍAZ, R. (2001). *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Madrid-Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- DIETZ, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México D.F. : Fondo de Cultura Económica.
- EAGLETON, T. (2017). *Cultura*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.
- GARCÍA, F. J. y OLMOS, A. (EDITORES) (2012). *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*. Madrid: Editorial Trotta.
- ONGHENA, Y. (2014). *Pensar la mezcla. Un relato intercultural*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- RUIZ, E. J. (2011). *Juntos pero no revueltos. Sobre diversidad cultural, democracia y derechos humanos*. Madrid: Maia Ediciones.

