



UNIVERSIDAD
DE GRANADA



MODULEMA

Revista Científica sobre
Diversidad Cultural

Volumen 7, 2023

GRUPO DE INVESTIGACIÓN “INNOVACIÓN CURRICULAR EN CONTEXTOS
MULTICULTURALES” (HUM358)
Universidad de Granada (España)

CONSEJO DE REDACCIÓN

EDITOR/DIRECTOR

Dr. Miguel Ángel Gallardo Vigil (Universidad de Granada, España)

EDITORA ADJUNTA/DIRECTORA ADJUNTA

Dra. M.^a Ángeles Jiménez Jiménez (Universidad de Granada, España)

SECRETARIA

Dra. Ana María Rico Martín (Universidad de Granada, España)

EDITORES ASOCIADOS

Dra. Inmaculada Alemany Arrebola (Universidad de Granada, España)

Dra. María Isabel Amor Almedina (Universidad de Córdoba, España)

Dra. Ana Andúgar Soto (Universidad de Alicante, España)

Dra. Azucena Barahona Mora (Universidad Complutense de Madrid, España)

D.^a Laura Teresa Gallardo Jiménez (IES Leopoldo Queipo, España)

Dr. Manuel García Alonso (CEIP España, España)

Dra. Sonia García-Segura (Universidad de Córdoba, España)

Dra. María Á. López Vallejo (Universidad de Granada, España)

Dra. M.^a Ángeles Peña Hita (Universidad de Jaén, España)

Dra. Noelia María Ramos González (Università di Trieste, Italia)

D.^a Gloria Rojas Ruiz (Universidad de Granada, España)

Dra. Francisca Ruiz Garzón (Universidad de Granada, España)

Dr. Sebastián Sánchez Fernández (Universidad de Granada, España)

Dra. Tamar Shuali Tranchtergerg (Universidad Católica de Valencia, España)

COMITÉ EDITORIAL NACIONAL

Dr. Daniel Linares Girela (Universidad de Granada, España)

Dra. Edyta Sylawia Walunch de la Torre (Universidad de Granada, España)

Dr. Elogio García Vallinas (Universidad de Cádiz, España)

Dra. Emilia Moreno Sánchez (Universidad de Huelva, España)

Dr. Emilio González Jiménez (Universidad de Granada, España)

Dra. Encarna Soriano Ayala (Universidad de Almería, España)

Dra. Esperanza Begoña García Navarro (Universidad de Huelva, España)



Dr. Fernando Jesús Plaza del Pino (Universidad de Almería, España)
Dr. Ferrán Camas Roda (Universidad de Girona, España)
Dr. Ígor Rodríguez Iglesias (Universidad Autónoma de Madrid, España)
Dr. Jesús Valverde Berrocoso (Universidad de Extremadura, España)
Dr. Luis Ángel Trigueros Martínez (Universidad de Granada, España)
Dr. Luis Vicente Amador Muñoz (Universidad Pablo de Olavide, España)
Dra. María Verdeja Muñiz (Universidad de Oviedo, España)
Dra. María del Carmen Monreal Gimeno (Universidad Pablo de Olavide, España)
Dra. M.^a Angustias Ortiz Molina (Universidad de Granada, España)
Dra. M.^a del Carmen Garrido Arroyo (Universidad de Extremadura, España)
Dra. María del Valle de Moya Martínez (Universidad de Castilla-La Mancha, España)
Dra. M.^a Teresa Castilla Mesa (Universidad de Málaga, España)
Dra. M.^a Victoria Pérez de Guzmán Puga (Universidad Pablo de Olavide, España)
Dra. Marta Linares Manrique (Universidad de Granada, España)
Dr. Miguel Ángel Montero Alonso (Universidad de Granada, España)
Dr. Miguel Ángel Santos Rego (Universidad de Santiago de Copostela, España)
Dra. Olimpia Molina Hermosilla (Universidad de Jaén, España)
Dra. Pilar Martínez Clares (Universidad de Murcia, España)
Dra. Silvia Corral Robles (Universidad de Granada, España)

COMITÉ EDITORIAL INTERNACIONAL

Dr. Alberto Madrona Fernández (Instituto Cervantes de Budapest, Hungría)
Dr. Alejandro López Rodríguez (Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, Cuba)
Dra. Alicia Fernandez Sagüés Silva (Asociación ProDocumentales Cine y TV, Chile)
Dra. Ana Paula Couceiro Figueira (Universidad de Coimbra, Portugal)
Dr. Andjelka Pejovic (Universidad de Belgrado, Serbia)
Dra. Damaris Hernández Gallardo (Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí, Ecuador)
Dra. Emilia Isabel Martins Teixeira da Costa (Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal)
Dra. Enma Libertad Regalado Espinoza (Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí, Ecuador)
Dr. Fernando José Sadio Ramos (Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal)
Dr. Gustavo Cunha de Araújo (Universidade Federal do Tocantins, Brasil)
Dra. Hélia Augusta Bracons (Universidade Lusófona de Humaidades y Tecnologías, Portugal)
Dr. Javier Rivera Domínguez (Universidad Autónoma del Carmen, México)
Dr. José Leonardo Rolín de Lima Severo (Universidad Federal de Paraiba, Brasil)
Dr. José Miguel García Ramírez (Trent University, Canadá)
Dra. Karla Monserratt Villaseñor Palma (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México)
Dra. Katarzyana Popek-Bernat (Universidad de Varsovia, Polonia)
Dra. Laura Mariottini (Sapienza Università di Roma, Italia)
Dra. Marcela Angelina Aravena Domich (Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología, Panamá)
Dra. María Beatriz Eguiguren Riofrío (Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador)
Dra. María Rosaria Mauro (Università degli Studi del Molise, Italia)
Dr. Miguel Rojas Cabrera (Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Perú)



Dra. Monica McBritton (Università del Salento, Italia)
Dra. Nieves Hernández Flores (Universidad de Copenhague, Dinamarca)
Dr. Oscar Enrique Mato Medina (Universidad Autónoma del Carmen, México)
Dr. Ricardo Arencibia Moreno (Universidad Técnica de Manabí, Ecuador)
Dra. Sara Julia Castellanos Quintero (Universidad de América Latina, México)
Dra. Sonia Lucía Bailini (Università Cattolica del Sacro Cuore - Milán, Italia)
Dra. Sophie Brigitte Pelissier Chaze (Université de Picardie Jules Verne, Francia)
Dr. Yamandú Daubert Altamirano Julco (Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Perú)

MAQUETACIÓN Y MONTAJE

D. José Fernando Esteban Vicente (España)

INFORMACIÓN DE CONTACTO

Revista Modulema

Campus Universitario de Melilla

C/ Santander, 1 - 52017 Melilla (ESPAÑA)

Teléfono: +34952698700

Correo electrónico: revistamodulema@ugr.es

Web: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/modulema/index>

Facebook: <https://www.facebook.com/Modulema>

Pinterest: <https://www.pinterest.es/revistamodulema/>

PROMUEVE Y EDITA

Grupo de Investigación “Innovación Curricular en Contextos Multiculturales”
(HUM358)

Web: <http://hum358.ugr.es/>

ISSN: 2530-934X

PATROCINADORES

Editorial Universidad de Granada

<https://editorial.ugr.es/>

Unidad de Calidad, Innovación y Prospectiva de la Universidad de Granada

<http://calidad.ugr.es/>

Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada

<https://investigacion.ugr.es/>



 SUMARIO

Editorial

EDITORIAL	1-4
Fátima Poza Vilches y José Gutiérrez Pérez	

Artículos

OTRA EDUCACIÓN MUSICAL: LA ESCUELA MUNICIPAL DE MÚSICA Y DANZA DE INIESTA (CUENCA-ESPAÑA)	5-25
Aroa Jaén-Luján, Raquel Bravo Marín, María del Valle De Moya Martínez	

EL DEVENIR DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB) EN ECUADOR, UNA PROMESA EN CONSTRUCCIÓN	26-45
Betty Rizzo Zambrano, Emilia Moreno Sánchez, María Isabel Mendoza Sierra	

VALIDACIÓN DE ESCALA PARA PROYECTOS DE VINCULACIÓN UNIVERSTARIOS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA (PUVEI)	46-62
Kenia Fernanda Cevallos Solorzano, Maricarmen Vanessa Anchundia Piloso, Arturo Damian Rodríguez Zambrano	

ACCESO, APOYOS TÉCNICOS Y PRÁCTICAS LECTORAS DE ESTUDIANTES CON DÉFICIT AUDITIVO EN TRES UNIVERSIDADES ECUATORIANAS	63-81
Elian Santillan Palma, Jhonny Saulo Villafuerte-Holguín	

EDUCACIÓN EN COMPETENCIAS EMOCIONALES PARA LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL: SMART EMOTION	82-100
Juan Pedro Barrero Caballero, Chaimae Akachach El Bachiri	

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA	101-113
Marina De La Cruz Estudillo, Paz Peña García	

Reseñas bibliográficas

RESEÑA DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN DISTINTOS CONTEXTOS FORMATIVOS	114-116
Paz Peña García	

RESEÑA DE GUÍA PRÁCTICA DE AMBIENTALIZACIÓN CURRICULAR. LOS ODS COMO OPORTUNIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	117-119
Ilyas Torregrosa Brhilou	

Evaluadores del número

Evaluadores - Volumen 7 (2023)

120



EDITORIAL

La diversidad cultural como caballo de Troya en pro de la sostenibilidad de nuestros pueblos y ciudades

Estamos en un momento histórico, político y cultural marcado por el colapso sobrevenido de crisis mundiales desorbitadas conectadas por la emergencia sanitaria derivada de la COVID 19. Entre ellas, la crisis climática, que expande en nuestros mares y disemina por tierras de todo el mundo a miles de personas refugiadas climáticas; las tensiones políticas entre ideologías extremas que dejan en entredicho la legitimidad de la diversidad cultural de un país como España o la guerra de Ucrania que, por intereses económicos, políticos, culturales o sociales, no deja en buen lugar facultades distintivas de nuestra especie como la razón, la equidad, el respeto a la diversidad o la fuerza de la palabra.

Frente a esta figura del mundo que se desdibuja por momentos, la educación no puede mirar para otro lado y, educadores y educadoras que llevan en su ADN profesional el rigor y la ejemplaridad por formar a ciudadanos y ciudadanas comprometidas con una sociedad mejor, han de ser el motor que favorezca compromisos y procesos de cambio en pro de una ciudadanía crítica, responsable y tomadora de decisiones desde posiciones sostenibles con los tiempos, con los espacios, con las políticas, con la economía y, por supuesto, con el entorno social, cultural y ambiental de referencia de las personas que lo habitan.

En este nuevo mapa que se ha de ir conformando en el ir y venir de nuestras ciudades, la atención a la diversidad cultural desde una mirada sostenible es fundamental, aunque las agendas políticas duden de ello y titubeen en sus discursos, hasta en los más actuales como en la Agenda 2030 y en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) donde, los vacíos programáticos vinculados a generar compromisos claros de cambio frente a la cultura o a la diversidad cultural, es un hecho, dejando en manos de las

organizaciones culturales y de la comunidad en general la asimilación de esos principios para el desarrollo de políticas culturales alineadas con las agendas de ODS.

Esta Declaración firmada por 193 países en septiembre de 2015 como declaración de intenciones internacionalmente consensuada y hoja de ruta que avalara una transformación global a todos los niveles (social ambiental, económico, cultural, humano) en pro de la sostenibilidad global, solo muestra explícitamente en su punto 36 una referencia concreta a la cultura y diversidad cultural (REDS, 2017)¹:

“Nos comprometemos a fomentar el entendimiento entre distintas culturas, la tolerancia, el respeto mutuo y los valores éticos de la ciudadanía mundial y la responsabilidad compartida. Reconocemos la diversidad natural y cultural del mundo, y también que todas las culturas y civilizaciones puedan contribuir al desarrollo sostenible y desempeñen un papel crucial en su facilitación” (p.10).

Bajo este epígrafe se evidencian rasgos claros de la realidad de las políticas culturales a escala mundial que pasan por abogar escenarios diversos poniendo el foco en la cultura como pilar para generar sostenibilidad en nuestras ciudades, tomando como eje la riqueza que los valores, los saberes, las creencias, las costumbres asociadas a cada una de esas formas de vida que hay detrás de las diferentes culturas, aportan a la sostenibilidad de nuestras ciudades y su ciudadanía desde el entendimiento, el respeto y la responsabilidad compartida.

Una mirada retrospectiva que aúne culturas y sostenibilidad nos lleva a la década 1988-1997 donde se enmarca el Decenio Mundial para el Desarrollo Cultural proclamado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en el marco de la UNESCO con el que se pretendía dar voz a todas las culturas y devolverles su lugar en el desarrollo socioeconómico y tecnológico a nivel mundial desde el diálogo y la libertad de expresión. En 2001, la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural; en 2002, la Declaración del 21 de Mayo como Día Mundial de la Diversidad Cultural para el Diálogo y el Desarrollo (Resolución 57/249 de diciembre de 2002); en 2004, la realización del Primer Foro Universal de las Culturas, la Agenda 21 de la Cultura, como acción que posibilitó la integración de la cultura en el marco de la sostenibilidad de las ciudades y políticas municipales; en 2005, la Convención sobre Protección y Promoción de la Diversidad de Expresiones Culturales; en 2011, la campaña “Haz un gesto por la Diversidad y la Inclusión” o en 2015, la Resolución adoptada por Naciones Unidas sobre “Cultura y Desarrollo Sostenible” (A/C.2/70/L59) poniendo el foco de la cultura en las tres dimensiones del desarrollo sostenible: “*reconocer la diversidad del mundo mucho*

1. - https://reds-sdsn.es/wp-content/uploads/2020/04/REDS_Cultura-y-desarrollo-sostenible-2020.pdf

más allá de lo natural y lo cultural, reafirmar que las culturas y civilizaciones pueden contribuir al desarrollo sostenible”², y su papel como factores habilitadores cruciales; todos ellos son claros ejemplos del interés que ha habido en el marco internacional por anclar históricamente la diversidad cultural en las políticas públicas desde modelos de sostenibilidad orientados al desarrollo equilibrado de nuestras ciudades señalándolo incluso como el cuarto pilar del desarrollo sostenible (Hawkes, 2001)³.

La diversidad cultural es, por tanto, una herramienta que permite plantear distintas soluciones y posibilidades para un mismo problema como es la transición hacia la sostenibilidad. Esta transición hacia modelos socioeconómicos más sostenibles precisa de la Cultura, de la riqueza de los pueblos y ciudades como patrimonio de la humanidad a fortalecer y proteger⁴, desde el diálogo intercultural y la inclusión evitando además, los controvertidos polos opuestos que generan actitudes y comportamientos estereotipados que desvirtualizan la propia fortaleza de la diversidad cultural, en la superación urgente y necesaria de la división cultural hacia la cohesión social, la inclusión y la paz, como además queda patente en el ODS número 16, *Paz, justicia e instituciones sólidas*. Alcanzar estos hitos permitirá minimizar la pobreza de los pueblos (objeto también de la Agenda 2030) y generar políticas públicas de largo alcance, tomando en cuenta la perspectiva cultural de las ciudades desde modelos comunitarios más inclusivos y creativos que permitan modular nuestras formas de vida y de relacionarnos sosteniblemente en nuestro contexto social de referencia; “la diversidad y la diferencia son claves propias de la cultura y, sin ellas, no hay inclusión posible” (Beirak, 2021)⁵.

Hay varios ejemplos que visibilizan cómo las comunidades, nuestros pueblos y ciudades y las políticas sociales asociadas tienen una preocupación extrema por incorporar la cultura como pilar de referencia hacia una educación para la sostenibilidad compleja y sistémica; algunos de estos ejemplos están vinculados a las redes regionales (como Federación Andaluza de Municipios y Provincias-FAMP-), nacionales (Federación Española de Municipios y Provincias-FEMP-), europeas (Comité Europeo de las Regiones-CDR-) o a nivel internacional (Organización Mundial de Ciudades y Gobiernos Locales Unidos-CGLU-) que tienen como eje la generación de procesos participativos desde el respecto a la diversidad cultural, dando voz a las entidades locales de pueblos y ciudades asociadas, desde una perspectiva alineada con los ODS. La propia CRUE (Conferencia

2. - <https://www.un.org/es/observances/cultural-diversity-day>

3. - [https://www.culturaldevelopment.net.au/community/Downloads/HawkesJon\(2001\)TheFourthPillarOfSustainability.pdf](https://www.culturaldevelopment.net.au/community/Downloads/HawkesJon(2001)TheFourthPillarOfSustainability.pdf)

4. - <https://formacionib.org/sostenibilidad/sostenibilidad12.html>

5. - https://www.huffingtonpost.es/entry/cultura-cuarto-pilar-de-la-sostenibilidad_es_619f58cce4b0f398af0f49c1.html

de Rectores de las Universidades Españolas) en su manifiesto “*Universidad, cultura y patrimonio sostenible*” aprobado en el Pleno de CRUE-Sostenibilidad celebrado el 21 de octubre de 2022 en la Universidad de Granada, deja patente que las universidades, “en el marco de participación colectiva que propone la Agenda 2030 para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible, las universidades no solo actúan a través de la investigación y la formación, sino también mediante su papel como agentes culturales y dinamizadores de su entorno, destacando la importancia de los valores artísticos, intelectuales y patrimoniales que lo definen y de utilizarlos como base para contribuir a las metas de la Agenda” (CRUE, 2022)⁶.

Dada la complejidad de estos procesos, por tanto, el papel de las universidades y, por ende, el papel de la educación se hace indispensable como herramienta para facilitar los procesos de inclusión cultural en las políticas públicas; en concreto la Educación para la Sostenibilidad ha de ponerse al servicio de la Cultura y esta, al servicio de la Educación para la Sostenibilidad con el fin de permitir procesos de enseñanza-aprendizaje más complejos y enriquecedores donde la diversidad cultural sea el puente que canalice los conocimientos del presente con una mirada del pasado y una proyección de futuro en pro de un entendimiento intercultural que alimenten estos procesos educativos sostenibles; “Nuestra gran diversidad...es nuestra fuerza colectiva” (Declaración de Johannesburgo, 2002).

María de Fátima Poza-Vilches

Departamento MIDE. Grupo de Investigación HUM-890: Evaluación en Educación Ambiental, Social e Institucional. Universidad de Granada. España.
fatimapoza@ugr.es - ORCID: [0000-0001-6186-9306](https://orcid.org/0000-0001-6186-9306)

José Gutiérrez-Pérez

Departamento MIDE. Grupo de Investigación HUM-890: Evaluación en Educación Ambiental, Social e Institucional. Universidad de Granada. España.
jguti@ugr.es - ORCID: [0000-0003-4211-9694](https://orcid.org/0000-0003-4211-9694)

6. - <https://www.crue.org/2022/10/manifiesto-de-crue-sostenibilidad-universidad-cultura-y-patrimonio-sostenible/>

OTRA EDUCACIÓN MUSICAL: LA ESCUELA MUNICIPAL DE MÚSICA Y DANZA DE INIESTA (CUENCA-ESPAÑA)

ANOTHER MUSIC EDUCATION: THE MUNICIPAL SCHOOL OF MUSIC AND DANCE OF INIESTA (CUENCA-SPAIN)

Jaén-Luján, A.⁽¹⁾, Bravo-Marín, R.⁽²⁾ & De Moya-Martínez, M.V.⁽²⁾

⁽¹⁾ Universidad de Castilla-La Mancha. Egresada (España)

⁽²⁾ Universidad de Castilla-La Mancha. Dpto. de Educación Musical (España)

Recibido | Received: 24/07/2022

Aprobado | Approved: 19/01/2023

Publicado | Published: 19/02/2023

Correspondencia | Contact: Raquel Bravo-Martín | raquel.bravo@uclm.es



[0000-0001-5809-7739](https://orcid.org/0000-0001-5809-7739)

RESUMEN

Palabras clave

educación musical

música

escuelas musicales

La presente investigación pretende analizar el funcionamiento de la Escuela Municipal de Música y Danza de Iniesta (EMMDI), municipio de Cuenca (España), desde sus inicios. Se ha aplicado un diseño metodológico mixto, usando técnicas cuantitativas y cualitativas, para analizar aspectos como el número de matrículas en los sucesivos cursos, por sexo y especialidad instrumental; financiación recibida por el Ayuntamiento y las diversas experiencias vividas por el profesorado. Estos aspectos configuran un modelo común a las diferentes escuelas de música de pequeños municipios extendidos por toda la geografía española. Gracias a ellos, es posible acercar la educación musical a un amplio sector de población que, por lejanía física, o por no cumplir los requisitos establecidos en la legislación vigente, no puede acceder a las enseñanzas formales de los conservatorios. Además de la revisión bibliográfica y consulta del archivo del Ayuntamiento municipal se han realizado 8 entrevistas al profesorado y 6 a alumnos adultos para conocer su grado de satisfacción, dificultades y experiencias. Entre el curso 2015/16 y el 2018/19 la EMMDI ha contado con 811 matriculaciones, sin duda un dato relevante para concienciar de la importancia artístico-cultural que poseen estos centros de educación no formal y de la necesidad económica que requieren las escuelas de música.

ABSTRACT

Keywords
music education
music
schools of music

This research analyzes the operation of the Municipal School of Music and Dance of Iniesta (EMMDI), a municipality in Cuenca (Spain), from its beginnings to the present. A mixed methodological design has been applied, using quantitative and qualitative techniques, to analyze aspects such as the number of students enrolled, by sex and instrumental specialty; the funding received by the City Council of the town and various teaching experiences lived by teachers. These aspects make up a model that is usually common to the different schools of music of small municipalities spread throughout the Spanish geography. Thanks to them, it is possible to bring music education to a large sector of the population that, for reasons of physical remoteness, or because they do not meet the requirements established in legislation, cannot access the formal education taught in conservatories. In addition to the pertinent bibliographical review and checking the municipal council archive, 8 interviews have been carried out with teachers and 6 with adult students to find out their degree of satisfaction, difficulties and experiences. Between 2015/16 and 2018/19 academic years, the EMMDI has had 811 student enrollments, undoubtedly relevant data to raise awareness of the artistic-cultural importance of these non-formal education centers and the economic need required by the schools of music.

INTRODUCCIÓN. LA MÚSICA Y SUS BENEFICIOS

“La música es como el saber, no ocupa lugar, pero sin embargo su ausencia es tan notable como la ausencia de educación” ([Gisbert, 2018](#), p. 41). Esta carencia sonora no afecta negativamente a la salud del individuo, pero produce un inmenso vacío en la persona. La música está presente en todos los momentos de la vida humana, acompañando a determinadas acciones muy rutinarias. Su presencia ha llegado a ser tan constante que a veces se vuelve invisible. En cualquier caso, hoy sería imposible imaginar una vida sin música. El ser humano pasa gran parte de su vida escuchando música de todo tipo y en diferentes circunstancias: comiendo, conduciendo, paseando, haciendo deporte, tareas del hogar, compras, locales de ocio, festejos populares, entre otras situaciones; e incluso cuando muere, los funerales disponen de una música específica o tocan las campanas.

Según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua ([RAE, 2021](#)), la música es el arte de combinar los sonidos de la voz humana o de los instrumentos, o de unos y otros a la vez, de tal forma que produzcan deleite y conmuevan la sensibilidad del oyente. De acuerdo con [Castro \(2003\)](#), la música es un conjunto de elementos (sonido, ruido, silencio) que se entrelazan para formar melodías y que se expresan a través de un ritmo. La consideración de la música realizada por [Lacárcel \(2003\)](#) es triple: arte, lenguaje universal y ciencia. Y añade que su capacidad expresiva le permite llegar a lo más profundo del ser y provocar grandes emociones.



Por otra parte, la enseñanza de la música favorece la atención y concentración del alumnado, ya que el educando tiene que estar centrado en la interpretación y la escucha de la obra al mismo tiempo. Por esto, es recomendable estudiar música ya que ayuda a los alumnos en su desarrollo intelectual y en la adquisición de nuevos contenidos ([Mojica, 2009](#)). Para [Ruiz \(2016, p. 18\)](#): “a través de la práctica instrumental, el movimiento y la danza, además de expresar ideas, sentimientos, etc., se desarrollarán la coordinación dinámica general y el conocimiento del esquema corporal, la adaptación y la memoria entre otras capacidades”, es decir, promover el aprendizaje de la música desde la edad infantil, además de favorecer el desarrollo cognitivo del niño, crea un lazo afectivo entre ambos que posibilita un disfrute activo musical durante toda la vida ([López y Salcedo, 2021](#)).

A modo de resumen, se puede afirmar que la educación musical fomenta la educación en valores del alumnado favoreciendo la convivencia en los centros educativos y aumentando la motivación hacia el aprendizaje. A su vez, estimula la expresión corporal y la no verbal de sentimientos con influencias positivas en el desarrollo personal del estudiantado ([Conejo, 2012](#)).

Una vez estudiados los beneficios de la educación musical se pretendió revalorizar la importancia de la educación musical en el entorno rural a través de la función educativa que ejercen las escuelas de música en los pueblos. Para ello, se establecieron tres grandes objetivos generales:

- Reflexionar sobre la importancia de la educación musical.
- Dar visibilidad a centros de enseñanza no formal, las Escuelas de Música, y al protagonismo que tienen en la sociedad. En concreto, en poblaciones y zonas rurales.
- Conocer la creación y evolución de la Escuela de Música de Iniesta (Cuenca-España): matrícula, profesorado, presupuestos.

LAS ESCUELAS DE MÚSICA

Tradicionalmente, la educación musical se impartía en los Conservatorios. Y, más tarde, en la enseñanza obligatoria. Pero en el siglo XX surgen otro tipo de centro dedicado a este fin, la Escuela de Música, que, según la European Music School Union (EMU) es una “institución para niños y adultos, en la que se ofrece al estudiante, junto con enseñanzas instrumentales, vocales y teóricas, la posibilidad de hacer música en distintas agrupaciones, y en la que el alumnado también puede prepararse para unos estudios profesionales” ([EMU, 2021](#), s/n).

El 10 de febrero de 1988 se celebró en Münster un Consejo informal de ministros de Educación, tras el cual se elaboró una Comunicación titulada *Educación en la Comunidad Europea. Perspectivas a medio plazo: 1989-1992*, que propone un proyecto educativo comunitario.

El 24 de mayo de 1988 el Consejo de ministros de Educación aprobó una Resolución que incluía el programa del Parlamento Europeo titulado *Dimensión Europea en la Educación* ([Resolución 88/C177/02](#)), el cual insiste en que los jóvenes han de adquirir el sentimiento de identidad europea consiguiendo que aprecien los valores propios de la civilización europea. A esta Resolución seguiría una Recomendación del Consejo de Europa ([Educación Musical, \(85\)7](#)) donde la música aparece como elemento necesario en la educación ([Subirats, 2005](#)).

Así, el Parlamento Europeo, para impulsar la importancia de la educación musical, publicaba unas reflexiones donde destacaba el auge creciente de la música en la sociedad; la consideración de la música europea como un lenguaje común unitario y posible elemento de unificación cultural del continente; la conciencia de un patrimonio musical europeo por descubrir y difundir; la necesidad de especial atención a la educación musical por parte de las administraciones públicas. Y se proponían algunas medidas protectoras hacia la música y la educación musical: llevar la educación musical a zonas periféricas y desfavorecidas; facilitar, con esta expansión, el inicio de carreras musicales; intensificar la presencia de la música y la cultura musical en la formación y en la vida cotidiana de la ciudadanía; proponer iniciativas que valorasen expresiones musicales juveniles (músicas urbanas, jazz, pop, rock,...) opuestas al mero consumismo y la comercialización; fomentar medidas para extender la educación musical a todos los sectores, independientemente de edad, sexo y condición (Resolución 88/C177/02). Esta última recomendación es la que estimula la creación y desarrollo de las Escuelas de Música y Danza, que tienen su marco legal en la [Declaración de Weimar \(1999\)](#), donde se dice que han de ser el vehículo para el desarrollo de la educación personal, cultural y social en conexión con el resto de las artes, buscando la adaptación a las características propias de cada comarca y de su entorno cultural.

Por tanto, se podrían definir las Escuelas de Música y Danza como centros educativos que imparten estudios no reglados ([Morant, 2013](#)). Su titularidad reside en los municipios y enseñan disciplinas de carácter no obligatorio (música, danza, teatro) y no regladas (no conducen a la obtención de titulación). Ofrecen un servicio público, sin ánimo de lucro, pero sin rebajar la calidad educativa. Sus proyectos educativos deben ser pedagógicamente atractivos (sin límite de edad, flexibilidad de horarios y asignaturas, diferentes niveles, enseñanza grupal, abiertos a nuevas tendencias musicales), musicalmente eficaces (objetivos claros para los diferentes niveles, presencia en la vida cultural del municipio, detección de alumnos que puedan acceder al Conservatorio) y económicamente viables (ingresos definidos, partidas presupuestarias transparentes en función de las necesidades reales) ([De Moya, 2005](#)).

En España, surgieron como consecuencia del artículo 39.5 de la [LOGSE 1990](#) que establecía un modelo alternativo de educación musical cuyo espíritu era la “educación musical para todos”, sin olvidar la detección de talentos y la formación de futuros profesionales. Por otra parte, la

[Orden del Ministerio de Educación y Ciencia de 30 de julio de 1992](#), regulaba las condiciones de creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza, y establecía como objetivos (BOE, n. 202, 22 de agosto 1992, pp. 29396 y siguientes):

- Fomentar desde la infancia el conocimiento y apreciación de la música, iniciando a los niños, desde edades tempranas, en su aprendizaje.
- Ofrecer una enseñanza instrumental orientada a la práctica individual y al conjunto.
- Proporcionar una enseñanza musical complementaria a la práctica instrumental.
- Desarrollar en los alumnos el interés por la participación en agrupaciones vocales e instrumentales.
- Organizar actuaciones públicas y participar en actividades musicales de carácter aficionado.
- Ofertar una propuesta amplia y diversificada de educación musical, sin límite de edad.
- Orientar en aquellos casos donde el especial talento y vocación del alumno aconseje su acceso a una enseñanza profesional, proporcionando la preparación necesaria para ello.

El punto 5.º de dicha Orden establece que, para asegurar la calidad educativa en el cumplimiento de sus objetivos, las Escuelas de Música tendrán como oferta básica:

- Música y movimiento, para niños con edades comprendidas entre los 4 y 8 años.
- Práctica instrumental, sin límite de edad.
- Formación musical complementaria a la práctica instrumental.
- Actividades instrumentales y vocales de conjunto.

En el Anexo de la citada Orden se marcan orientaciones metodológicas para Escuelas de Música. Se destaca, por ejemplo, la conveniencia de que los niños menores de 8 años, antes de iniciar el estudio de un instrumento o simultáneamente a ello, realicen cursos de música y movimiento correspondientes a su edad, propiciando situaciones de aprendizaje que favorezcan la motivación mediante el juego y la interrelación social, para desarrollar sus capacidades expresivas a través de la música ([Orden 30 de julio 1992](#)).

Como ya se ha dicho, las Escuelas de Música hacían asequible esta disciplina a todos los públicos, desde educandos que querían continuar estudiando en el Conservatorio junto a otros alumnos interesados en iniciar estudios musicales. Por esto mismo, el procedimiento formativo experimentó variaciones respecto a la planificación y organización, dotando a las enseñanzas elementales no regladas de estos centros de gran autonomía. Esta flexibilidad

se adoptó de la que tenían estos centros en la Unión Europea. Alemania fue pionera en este tipo de proyectos educativos en los años cincuenta del pasado siglo, gracias a la *Verband deutscher Musikshulen (VdM)*, que promocionó la formación de las Escuelas de Música por 11 países europeos ([Sempere, 1996](#)).

En la actualidad, la European Music School Union cuenta con 25 países asociados, entre los que se encuentra España representada por la ACEM (Associació Catalana d'Escoles de Música) y la UEMyD (Unión de Escuelas de Música y Danza). El principal objetivo de la Unión de las Escuelas de Música (UEM) es propiciar el interés por la música desde edades tempranas, favoreciendo así la práctica de la música instrumental y vocal desde el nivel más elemental. También cabe destacar que la UEM tiene contacto con diversas asociaciones como el Consejo Europeo de la Música (EMC, siglas en inglés), el Consejo Internacional de la Música (IMC, siglas en inglés), la mejora de la calidad de la música (MusiQuE), el Comité Directivo para la armonización de la Educación Musical Europea (SCHEME) y el fortalecimiento de la música en la sociedad (SMS) ([EMU, 2021](#)).

En un primer momento, los objetivos de la UEM estaban lejos de lo que perseguían los Conservatorios españoles. Hubo que esperar a la [LOGSE \(1990\)](#) para encontrar un espacio propio a las Escuelas de Música.

Las Escuelas de Música, como centros educativos, cuentan con plena libertad para establecer sus propios Proyectos Educativos, pero tienden a una oferta formativa, una organización interna y una proyección externa con las siguientes características comunes:

Oferta formativa: formación musical básica, área de formación instrumental y vocal, conjuntos instrumentales y vocales, área de formación complementaria y cursos de promoción.

Organización interna, recursos humanos y materiales: compuesta por el profesorado, los servicios de soporte institucional y los agentes sociales. Además, las propias aulas, los instrumentos y las salas de ensayos y conciertos.

Proyección externa: cada escuela ofrece programas para trabajar aspectos musicales en centros de educación primaria y secundaria, para colectivos de integración social problemática y coordinación con la escuela para liberar la carga horaria del alumnado ([Sempere, 1996](#)).

Finalmente, según datos de la plataforma [Todoeduca \(2022\)](#), en España existen 1283 centros de música y danza. Y en Castilla-La Mancha, región en la que se establece este estudio, existen 46 instituciones: 7 en Albacete, 11 en Ciudad Real, 10 en Cuenca, 6 en Guadalajara y 12 en Toledo. Pueden parecer pocas para la gran extensión territorial de la comunidad, pero se debe

destacar que, en muchos municipios, estos centros están supeditados a diversas agrupaciones musicales locales, fundamentalmente bandas de música, o no están homologadas, por lo que no han sido registradas en el cómputo total.

METODOLOGÍA

En este trabajo se ha utilizado un método mixto. Por una parte, se han incluido técnicas cualitativas: entrevistas semiestructuradas para recabar datos y experiencias personales de la muestra participante en el estudio. [Canales \(2006\)](#) define la entrevista como “la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a los interrogantes planteados sobre el problema propuesto” (p. 163). El investigador contaba con un guion creado *exprofeso*, aunque daba libertad a los entrevistados para añadir nuevas ideas, de modo que la conversación fluyera de manera natural. La muestra estuvo formada por 14 personas que participaron voluntariamente en la investigación, realizada en el segundo semestre de 2021 en la población de Iniesta. Ocho participantes eran profesores de la EMMDI y los seis restantes, alumnos adultos de la misma.

Por otra parte, se han manejado técnicas cuantitativas para analizar y comparar datos referidos a las matrículas del alumnado, los contratos realizados al profesorado o los presupuestos destinados por el municipio a este centro.

Además, se ha utilizado el método de estudio de caso donde los datos se han obtenido de diversas fuentes, cualitativas y cuantitativas: observación de participantes e instalaciones u objetos físicos, entrevistas directas, documentos, registros de archivos, observación directa ([Martínez Carazo, 2006](#)).

Por tanto, este trabajo desarrolla un estudio de caso para cumplir con el tercer objetivo de conocer la realidad de la Escuela de Música y Danza de Iniesta (Cuenca), durante sus 12 años de existencia.

LA ESCUELA MUNICIPAL DE MÚSICA Y DANZA DE INIESTA (EMMDI)

La EMMDI se sitúa en el municipio de Iniesta, población de unos 4.300 habitantes, en la provincia de Cuenca (Castilla-La Mancha, España). Está ubicada cerca de centros de educación musical profesional, como son los Conservatorios de Utiel y Albacete (Decretos [75/2007](#) y [76/2007](#)). Esta Escuela de Música y Danza fue creada en 2010 bajo el nombre de *Escuela de Música y Danza Clave de Sol-Fa*. Surgió de la demanda social por parte de las familias y de la sensibilidad política para ponerla en marcha acogiendo a la normativa vigente ([DOCM 26 de 01-03-2002](#); [DOCM 131 de 22-06-2007](#)). Pretendía dar coherencia y solidez a los estudios musicales con una organización y programación adecuadas, además de la pertinente

homologación. De este modo, el proyecto de la Escuela conseguiría las ayudas y subvenciones necesarias para su buen desarrollo.

El Pleno Municipal de Iniesta, en sesión ordinaria de 28 de mayo de 2010, autorizó la puesta en marcha de dicha escuela, aprobando su proyecto educativo y solicitando autorización de apertura a la Consejería de Educación y Cultura de Castilla-La Mancha. Anteriormente, en marzo de 2010, se había requerido su incorporación al Registro de Centros Docentes de Castilla-La Mancha (AMdl¹, Actas Plenarias, 28-05-2010).

En un primer momento, la Escuela de Música estaba unida a la Agrupación Musical Iniestense, cuyos órganos de gestión y representación estaban ocupados por las mismas personas que formaban la Junta Directiva de dicha agrupación, a los que se incorporaron el coordinador y el director de la Escuela. Más tarde, la Escuela de Música tuvo su propio órgano de gobierno independiente al de la Banda Municipal. Actualmente, la mayor parte de la gestión burocrática la asume el Ayuntamiento. Con el tiempo, se cambió el nombre de *Escuela de Música y Danza Clave de Sol-Fa* por el actual de *Escuela Municipal de Música y Danza de Iniesta*, así como su logotipo: una corchea con las siglas de la escuela y el escudo de Iniesta junto al edificio donde se imparten las clases.

Figura 1.

Logotipo de la EMMDI 2015-actualidad. Fuente: AMdl (2015)



Aspectos generales del centro

En el primer año de funcionamiento de la Escuela, el curso 2010/2011, se matricularon 85 alumnos, siendo este el único dato conservado de los inicios del centro. Por contraste, durante el curso 2018/2019, último de funcionamiento normal por ser anterior a la pandemia de COVID-19, la matrícula fue de 134 educandos de música y 85 de danza (AMdl, Estadística Escuela Municipal de Música y Danza, 23-01-2019).

1 AMdl: Archivo Municipal de Iniesta.

En general, se ha podido observar que las edades del alumnado abarcan una amplia franja de edad ya que se extienden desde niños de 4 años hasta personas jubiladas con más de 65 años. Por otra parte, un aspecto innovador y ventajoso de esta Escuela es que los alumnos que lo solicitan reciben prestado un instrumento durante el primer curso de estudio para verificar que es de su agrado, que tienen cualidades para su interpretación y que están motivados para proseguir el aprendizaje con dicho instrumento. Gracias a ello, descubren su vocación artística y su decisión de realizar una inversión económica para adquirir un instrumento en propiedad.

En lo que respecta al profesorado, se le contrata durante tres cursos escolares a través de una bolsa de trabajo, según estipula la Ley del Estatuto de los Trabajadores, ya sea a tiempo parcial o completo (AMdl, Bases de la Bolsa de Profesores 2020/2023, 20-10-2020 y BOPC, 30-10-2020).

RESULTADOS

Este apartado, directamente relacionado con el tercer objetivo de la investigación, consiste en presentar la información de diversos aspectos relacionados con el funcionamiento de la Escuela (matrícula, instrumental, profesorado, presupuestos) recabada a través de distintos documentos.

Se comienza con un análisis cuantitativo de la matrícula de la EMMDI, correspondiente a los cursos académicos comprendidos entre 2015/16 hasta 2018/19. Se ofrecen unos gráficos que presentan un análisis visual y una breve descripción del alumnado matriculado por cursos, especialidades y sexo. Se incluyen datos relevantes sobre las experiencias vividas por el profesorado, obtenidas gracias a la utilización de la herramienta cualitativa de la entrevista personal.

Análisis cuantitativo del alumnado matriculado y del profesorado de la EMMDI entre el curso 2015/16 y el curso 2018/19

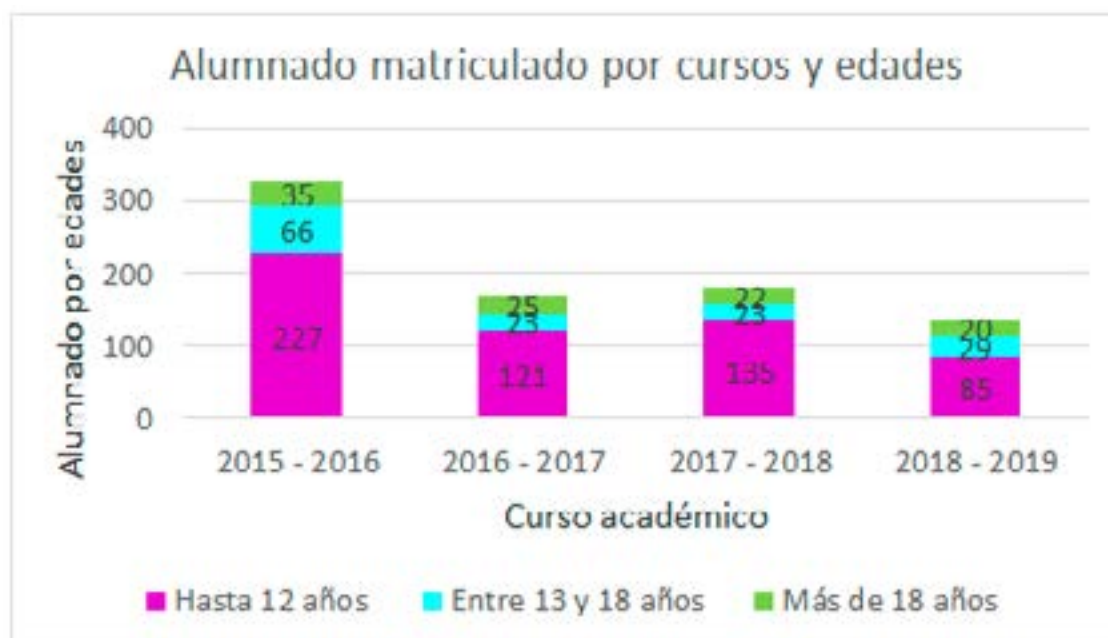
A pesar de haberse iniciado la actividad académica de la Escuela de Música en el curso 2010/11, el único dato conservado hace referencia a la matrícula, 85 alumnos sin que figuren otros datos de interés como la edad, sexo, la especialidad instrumental elegida, entre otros. Habrá que esperar al curso 2015/16 para encontrar los datos cuantitativos necesarios en los que se apoya este estudio.

La siguiente figura muestra los datos totales del alumnado matriculado durante los cuatro cursos académicos de los que existen datos registrados y son objeto de la investigación. Así, en el 2015/16 la matrícula aumentó a 328, la cifra más alta de los cuatro cursos. En 2016/17,

hubo una considerable disminución a 169, prácticamente la mitad del curso anterior, sin que se conozcan los motivos de este descenso en las inscripciones. En el 2017/18, se vuelve a subir hasta 180 alumnos matriculados; y en el 2018/19 se desciende ligeramente hasta los 134.

En la Figura 2 desglosa el número de matrícula por cursos académicos además de aportar datos relativos a las edades de los grupos de alumnos ordenados en tres bloques: de 4 a 12 años, entre 13 y 18 y más de 18. Como se puede observar, el grupo más numeroso está integrado por los alumnos de menor edad, lo que demuestra el interés por iniciarse en el estudio y práctica musicales.

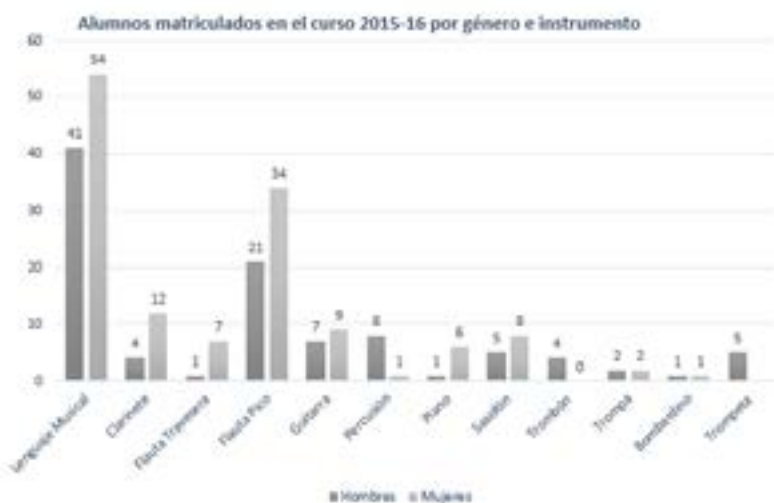
Figura 2.
Alumnado matriculado por cursos y edades en la EMMDI.



Fuente: elaboración propia a partir de las Estadísticas del AMdi

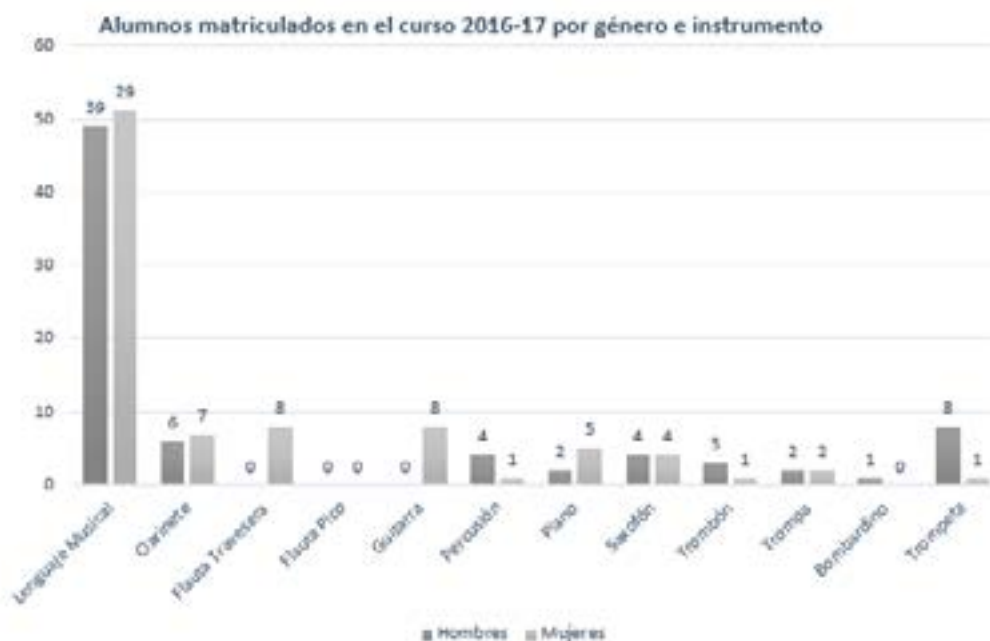
Las figuras 3, 4, 5 y 6 muestran los datos referentes a los 4 años analizados contemplando la matrícula, el sexo y la especialidad instrumental. Se observa la ausencia de ciertas especialidades por falta de alumnado, como Oboe, Tuba y Fliscorno, con un solo alumno en el curso 2015/16. Este mismo curso, se ofertó la especialidad de Canto que contó con 40 alumnos (21 mujeres y 19 hombres), pero sin más matriculaciones ni explicaciones del porqué en cursos posteriores.

Figura 3.
Curso 2015/16. Alumnos matriculados, género e instrumento.



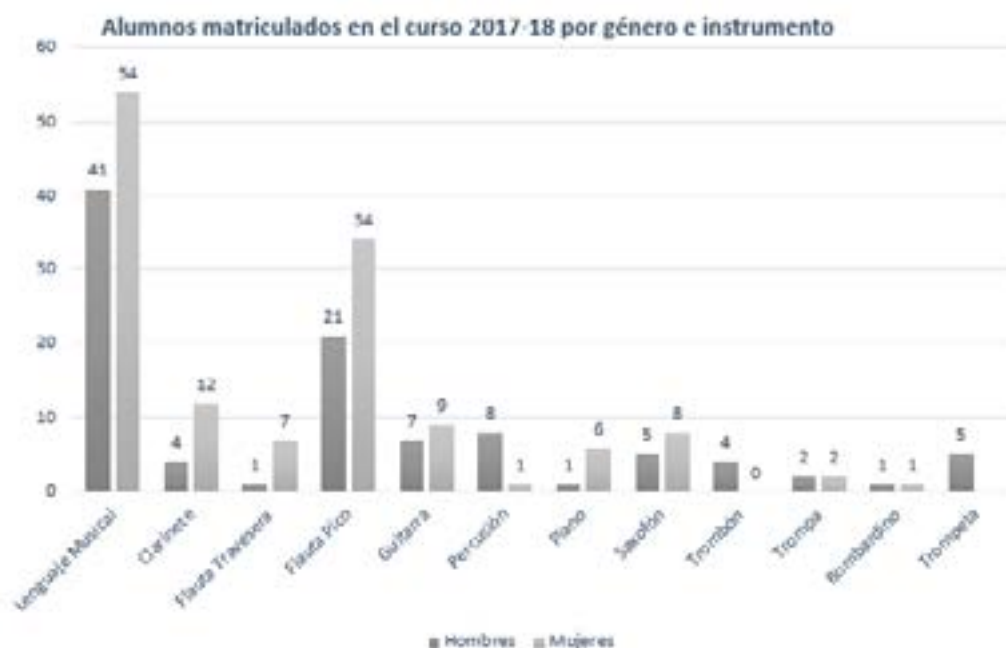
Fuente: elaboración propia a partir de las Estadísticas del AMdl

Figura 4.
Curso 2016/17. Alumnos matriculados, género e instrumento.



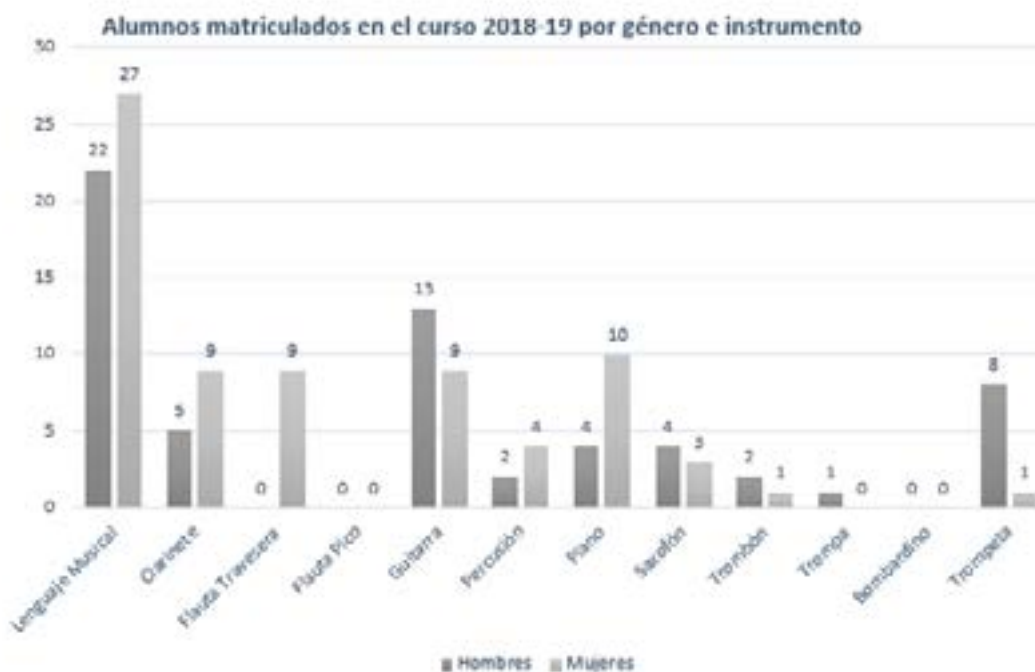
Fuente: elaboración propia a partir de las Estadísticas del AMdl

Figura 5.
Curso 2017/18. Alumnos matriculados, género e instrumento.



Fuente: elaboración propia a partir de las Estadísticas del AMdI

Figura 6.
Curso 2018/19. Alumnos matriculados, género e instrumento.



Fuente: elaboración propia a partir de las Estadísticas del AMdI

En todas las figuras se observa que la asignatura de Lenguaje Musical es común a las especialidades instrumentales.

La figura 7 muestra los datos cuantitativos referentes al profesorado de la EMMDI durante el tiempo analizado. Las profesoras aparecen representadas en un color más claro y los profesores en uno más oscuro. En el curso 2010/11, primer año de funcionamiento de la Escuela, la plantilla docente estaba formada por 12 personas, sin datos que informen sobre su género. Habrá que esperar al curso 2015/16 para encontrar una información más detallada sobre el profesorado.

En general, el cuerpo docente ha experimentado una evolución mínima porque las especialidades instrumentales ofertadas tampoco han variado en los años estudiados.

Figura 7.

Evolución del profesorado por cursos y sexo.



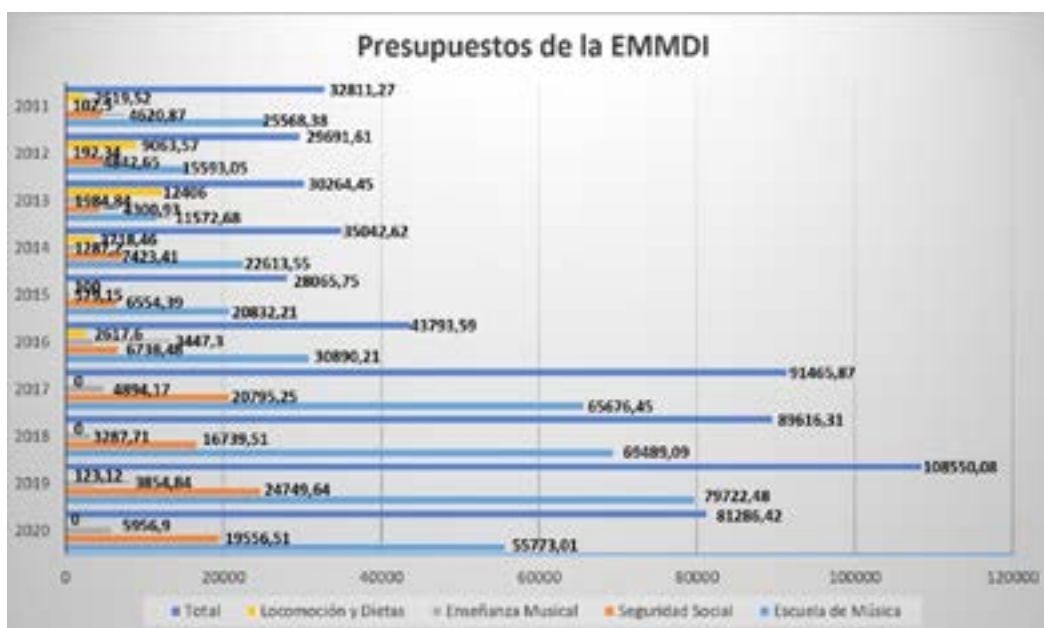
Fuente: elaboración propia a partir de las Estadísticas del AMdi

Análisis cuantitativo de los presupuestos de la EMMDI

Dentro del tercer objetivo, se contemplaba el estudio de los presupuestos anuales destinados por el Ayuntamiento al funcionamiento del centro. Dichos fondos, así como las distintas variaciones desde el 2011 hasta el 2020, aparecen desglosados por secciones en la figura 8. Su finalidad ha consistido en mantener y mejorar el funcionamiento de la Escuela, los pagos a la Seguridad Social de los empleados, las dietas y locomoción, y los gastos correspondientes a la enseñanza musical.

Figura 8.

Presupuestos por años destinados a la EMMDI.



Fuente: elaboración propia a partir de las Estadísticas del AMdi

Análisis cualitativo de las entrevistas realizadas a docentes y discentes de la EMMDI

Para conocer de primera mano la opinión sobre diversos temas relacionados con la educación musical y la EMMDI, se entrevistó a docentes actuales de la Escuela y a otros que lo fueron en el pasado, junto a un grupo de alumnos adultos. Para ello, se elaboraron unas preguntas *ad hoc* con las que profundizar en el conocimiento del funcionamiento del centro desde la perspectiva humana. En dichas entrevistas había una parte común y otra que variaba según se dirigiera a los ex profesores de la EMMDI o a los del claustro actual.

Profesorado de la EMMDI

Se entrevistó a un total de 8 profesores, 3 antiguos profesores y 5 profesores en activo en la Escuela de Música. En la parte común de la entrevista se hacía referencia a los inicios académicos de los profesores, sus años de experiencia docente, las especialidades instrumentales impartidas y los motivos de elección de esta profesión.

Alumnado adulto de la EMMDI

El otro grupo de encuestados estuvo formado por 6 alumnos mayores de edad que participaron en la investigación voluntariamente. Se les preguntó sobre los motivos que los llevaron a matricularse en la Escuela, si tenían formación previa, los aspectos positivos y negativos del centro, la elección del instrumento y un comentario personal dirigido a otros adultos con inquietudes musicales.

DISCUSIÓN

A continuación, se pretende analizar los resultados derivados del estudio de campo con la finalidad de establecer unas conclusiones que generalicen la importancia educativa y social de las escuelas de música en los entornos rurales. Para ello se discutirán los datos obtenidos.

Este estudio ha implementado tanto datos cualitativos, obtenidos a través de las entrevistas con preguntas abiertas, como datos cuantitativos, referentes al número de matrículas, alumnos por instrumentos, género. La unión de ambas metodologías ha ofrecido resultados que demuestran los beneficios de la educación musical en las personas y cómo las escuelas de música sirven de vehículo para acercar esta cultura artística en las zonas rurales, como se ha podido comprobar en la población de Iniesta. [Pacheco del Pino \(2012\)](#) afirma que es innegable la importancia de la educación musical y la proyección social que se genera a través de las bandas y las escuelas de música.

Como se ha recogido anteriormente, la EMMDI ha contado con un alumnado con un amplio abanico de edad: desde jóvenes alumnos, que se han iniciado en la música a la edad de 4 años, hasta jubilados. El total de las matriculaciones que se han generado en los cuatro años de estudio han sido 811. Un dato significativo que vuelve a reivindicar el interés de dicha población hacia el hecho musical, con una variedad de 11 disciplinas instrumentales, coro y lenguaje musical.

CONCLUSIONES

Tras la presentación de los datos obtenidos y reflejados visualmente en diferentes figuras, se desarrolla este apartado dedicado a las conclusiones, donde se analizará e interpretará la información anterior.

En cuanto al primer objetivo del estudio, reflexionar sobre la importancia que tiene la educación musical, y recordar los múltiples beneficios de la educación y la práctica musical (Benito y Pastor, 2022; [López-Peláez, 2022](#); [Martín-Requejo y Santiago-Ramajo, 2021](#)); para la persona requieren una mayor dedicación horaria desde la etapa de infantil y durante la educación primaria y secundaria. Son necesarias más horas lectivas de Artística para concienciar a los futuros ciudadanos de la importancia del arte sonoro y enseñarles a valorar y cultivar la música. Para [Vernia \(2020\)](#) “la música debe representar un nuevo paradigma más allá del puro entretenimiento. Sus beneficios psicológicos, físicos, educativos y económicos sin duda merecen un estudio mayor” (p. 28).

Respecto al segundo objetivo, dar visibilidad a centros de enseñanza no formal, las Escuelas de Música, y al protagonismo que tienen en la sociedad (más en zonas rurales),

se ha justificado el origen europeo de estos centros de educación musical no formal. Tras la legislación y bibliografía citadas, insistir en que deben ser potenciados por los poderes políticos y administrativos al ser un factor clave para culturizar a la población, en especial las zonas rurales. Sin olvidar que tienen su propia idiosincrasia por lo que “las escuelas de música tienen que dejar de ser la “sombra” de los conservatorios” ([Sánchez García, 2017](#), p. 310).

Finalmente, el tercer objetivo, estudiar la Escuela de Música de Iniesta, se ha dividido en cuatro apartados: orígenes y evolución del centro, matrícula (número, instrumentos y género), profesorado y presupuestos. Y pasa a justificarse a continuación.

Orígenes y evolución del centro

La EMMDI surgió en 2010 como Escuela de Música y Danza Clave de Sol-Fa, en respuesta a la inquietud de la población local por proporcionar a niños y jóvenes una formación musical. Gracias a la legislación vigente inició su andadura ([DOCM 26 de 01-03-2002](#); [DOCM 131 de 22-06-2007](#)). Este tema está desarrollado en el punto 5 siendo innecesario duplicar información.

Matrícula: número de alumnos, especialidad instrumental, género

A lo largo de los años, la matrícula del centro ha experimentado altibajos, aunque actualmente evoluciona favorablemente. Comenzó en el año 2010/11 con 85 inscripciones, y el último año registrado, 2018/19, contó con 134 alumnos. Destaca el curso 2015/16 por ser el año con mayor número de matriculaciones, ascendiendo a 328.

En algunos instrumentos la matrícula es casi inexistente: por ejemplo, Oboe, Tuba y Fliscorno, sin datos desde el curso 2015/16. Y la Flauta de Pico, sin alumnos desde 2016/17. También existe falta de matrícula en Saxofón, que pasó de 13 alumnos matriculados en 2015 a 7 en 2018/19; o Bombardino, sin matrícula desde 2018/19. En contraposición, otros instrumentos están al alza destacando el Piano, habiendo duplicado sus matriculaciones en estos años (7 alumnos en el curso 2015/16 y 14 en el 2018/19) y la Guitarra que comenzó con 16 alumnos en el curso 2015/16 y en el 2018/19 ascendió a 22 matrículas. Finalmente, otras especialidades instrumentales, como Clarinete y Trombón se mantienen sin grandes variaciones en la elección del alumnado.

En lo que respecta al género, las mujeres se decantan por Clarinete, Flauta Travesera, Guitarra, Piano y Saxofón (exceptuando el curso 2018/19). Mientras que los hombres prefieren Percusión (salvo en 2018/19) y Trombón, Bombardino y Trompeta. La Trompa ofrece una matriculación igualitaria. Así, se podría pensar en cierta sexualización de los instrumentos al considerar que unos son más apropiados para niña y otros para niño. En orden a esta afirmación, viento, madera y cuerda tienen más representación femenina mientras que viento metal y percusión es masculina. Destaca el hecho de que haya un único varón en Flauta y una sola mujer en

Trompeta. De esto se deduce la necesidad de una educación igualitaria, sin orientación previa de género, para que se elija el instrumento más atractivo sin ningún tipo de condicionantes, entre ellos el género. Por ejemplo, una alumna trompetista entrevistada comentó que, al iniciar sus estudios musicales, se intentó que cambiase la Trompeta por otro instrumento más apropiados para una mujer. Tradicionalmente, las mujeres se han dedicado a la música con instrumentos que realzasen su feminidad, aunque no fueran de su agrado ([Riascos, 2020](#)).

Profesorado

De las 8 entrevistas realizadas a profesores se extraen varias conclusiones. Las especialidades impartidas por los entrevistados son variadas: Trompeta, Tuba, Saxofón, Clarinete, Lenguaje Musical, Música y Movimiento, Banda, Piano, Flauta Travesera, Metal Grave y Musicoterapia. Todos ellos han impartido más de una especialidad dentro de la EMMDI o han tenido algún cargo asignado (instrumento y Lenguaje Musical; instrumento y Música y Movimiento, varios instrumentos (como en el caso de los metales), o una especialidad instrumental y un cargo en la Junta de la Escuela de Música).

En la parte común de la entrevista se hacía referencia a los inicios académicos de los docentes y se recogieron distintas localidades: Lucena (Córdoba), Consuegra (Toledo), 2 de Quintanar del Rey (Cuenca), Buñol (Valencia), Aliaguilla (Cuenca). Es destacable que 2 profesores iniciaron su formación en la Escuela de Música de Iniesta (Cuenca). Respecto a los años de ejercicio profesional, todos cuentan con más de diez años de experiencia docente. Siete de ellos coinciden en destacar su vocación docente como motivo para dedicarse a la enseñanza musical. También hay coincidencia al destacar que lo que más les gusta de la EMMDI es motivar a los alumnos y enseñarles nuevos conocimientos; y, lo que menos, el poco interés y dedicación de algunos alumnos junto con el exceso de burocracia.

En la parte de la entrevista dirigida a 3 exprofesores, la principal cuestión se refirió al motivo por el que abandonaron el centro, siendo las respuestas que uno fue llamado para la bolsa de profesores interinos de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, otro no fue seleccionado en primer lugar en la bolsa de trabajo de la EMMDI, y el tercero que cambió de puesto de trabajo.

En la entrevista a los 5 profesores actuales, referente a la metodología utilizada, todos coinciden en la utilización de una mezcla de recursos adecuados al nivel y características del alumnado, elaborando material propio y siguiendo algunas editoriales como *Si Bemol* o *Skradietz*. Respecto a su valoración sobre la educación musical, cuatro afirman que la educación musical está infravalorada, con muy pocas clases en Primaria y Secundaria, siendo una asignatura de escasa importancia. También se quejan de que los alumnos carecen de facilidades para compaginar sus estudios musicales con los obligatorios y que no alcanzan una titulación oficial que reconozca los años de formación en la Escuela de Música.

Por otra parte, se entrevistó a 6 alumnos adultos que coincidieron en afirmar que el principal motivo para matricularse fue la afición y la curiosidad por la música, además de querer aprender a tocar un instrumento y la disponibilidad de tiempo libre. Cuatro de ellos habían recibido educación musical anteriormente, y uno destacó que, de pequeño, le obligaban a estudiar varios métodos de solfeo antes de tocar el instrumento, requisito que no consiguió. Respecto a los aspectos positivos de la Escuela de Música destacaron el buen ambiente, el aprendizaje instrumental, la implicación del profesorado y la existencia de un centro de estudios musicales elementales en la localidad. Mientras que lo menos atractivo era que no siempre se cumplen los horarios y la escasez de material. En cuanto a la elección del instrumento, tres alegaron que siempre les había llamado la atención, uno lo eligió por recomendación de su profesor y dos por su sonoridad. Todos coincidieron en estar consiguiendo sus objetivos: aprender a tocar el instrumento elegido o la posibilidad de tocar en una banda. Por último, destacaron que nunca es tarde para aprender y animaron a otras personas adultas, con inquietudes musicales, a ingresar en una Escuela de Música.

Presupuestos

La partida presupuestaria destinada por el Ayuntamiento de la localidad a este centro educativo ha ido en aumento, lo que significa que la EMMDI tiene importancia y es valorada por el alumnado y la población, motivos que impulsan a la Corporación a respaldarla. En el año 2010 la cantidad total (Locomoción y Dietas, Enseñanza Musical, Seguridad Social y Escuela de Música) asignada por el Municipio fue de 32.811,27 euros. Destacan las asignaciones presupuestarias de 2016 (91.465,87), 2017 (98.616,31) y 2018 (108.550,08). En 2020 no existe un cómputo total de gastos por motivo de la pandemia y la suspensión de toda la actividad docente en la Escuela, aunque según los datos disponibles se dedicaron 55.773,01 euros solo a la Escuela de Música.

Para finalizar, hay que destacar las limitaciones encontradas en el estudio: desde 2010, fundación de la Escuela de Música, hasta el curso 2015/16 no existen registros sobre el alumnado matriculado. A lo que se añade que en el 2020/21, por motivo del Covid-19, se cerró el centro y se reanudaron los estudios al curso siguiente, pero en modalidad de enseñanza virtual, con los inconvenientes que este tipo de docencia presenta al tratarse de instrumentos musicales.

Una Escuela de Música no es un lugar de ocio o entretenimiento sino un centro educativo, imprescindible para la formación inicial de futuros músicos, al servicio de las inquietudes y necesidades de educación musical de un alumnado de amplio espectro. Esta función educativa y social refuerza y justifica que los ayuntamientos inviertan en estos centros y los potencien al máximo, puesto que son agentes culturales que posibilitan a cualquier ciudadano con inquietudes musicales hacer realidad sus sueños artísticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benito Blanco, J. y Pastor Comín, J.J. (2022). Música, aprendizaje cooperativo y experiencia emocional: análisis de una intervención literario-musical en la formación inicial del docente. *Educatio Siglo XXI*, 40(1), 31-54. <https://doi.org/10.6018/educatio.432101>
- Canales Cerón M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. LOM Ediciones.
- Castro, M. R. (2003). *Música para todos: una introducción al estudio de la música*. Editorial Universidad de Costa Rica.
- Conejo, P.A. (2012) El valor formativo de la música para la educación en valores. *DEDiCA*, 2, 263-277. <http://hdl.handle.net/10481/46152>
- Council & Ministers of Education (1985). *Recommendation R (85)7 Music Education*. Consejo de Europa.
- Council & Ministres of Education (1988). *Resolution 88/C177/02 "The European Dimension in Education"*. Consejo de Europa.
- Declaración de Weimar de Escuelas de Música (1999). *Unión Europea de Escuelas de Música*.
- Decreto 30/2002, de 26 de febrero, de creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza en la Comunidad de Castilla-La Mancha (DOCM 26 de 01-03-2002, 3825-3829).
- Decreto 75/2007, de 19 de junio por el que se regula el currículo de las enseñanzas elementales de música y danza en la Comunidad de Castilla-La Mancha (DOCM 131 de 22-06-2007 pp. 16962-16974).
- Decreto 76/2007, de 19 de junio por el que se regula el currículo de las enseñanzas profesionales de música en la Comunidad de Castilla-La Mancha (DOCM 131 de 22-06-2007 pp. 16974-17011).
- De Moya Martínez, M.V. (2005). La formación musical infantil en las Escuelas de Música y Danza. En Modesto Barreales Llamas, Dolores Madrid Vivar, M^a Carmen Orada García, Rosa C. Prado Suárez (coords.), *Ética, Estética y Estrategias didácticas en Educación Infantil. Grupo de investigación "Educación Infantil y Formación de Educadores*. 459-463
- EMU (2021). *Unión Europea de Escuelas de Música*. <http://www.musicsschoolunion.eu/>
- Gisbert, V. (2018). La creatividad musical como herramienta educativa para el cambio social. *Creatividad y Sociedad*, 27, 26-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7000794>
- Lacárcel, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio Siglo XXI*, 20, 213-226. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/138>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (BOE del 4 de octubre de 1990), de ordenación general del sistema educativo (LOGSE)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013.

López, J. M. y Salcedo, B. (2021). Beneficios de la práctica musical en los niveles de educación básica obligatoria en México. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22), e039. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.889>

López-Peláez, M.P. (2022). Educación Musical para la transformación social. Por una redefinición de objetivos. *ENCUENTROS, Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 15, 214-217. <https://encuentros.unermb.web.ve/index.php/encuentros/article/view/225>

Martín-Requejo, K., y Santiago-Ramajo, S. (2021). Últimos avances científicos de los efectos neuropsicológicos de la educación musical. *ARTSEDUCA*, 31, 275 - 286. <https://doi.org/10.6035/artseduca.5976>

Martínez Carazo, P.C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>

Mojica, S.I. (2009). *Investigación documental sobre el uso de la música como estrategia en el proceso de enseñanza aprendizaje y su efecto en el comportamiento y el aprovechamiento académico de los estudiantes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad*. https://documento.uagm.edu/cupey/biblioteca/biblioteca_tesisedu_mojicaperezs2009.pdf

Morant, R. (2013). Planteamientos de educación formal en enseñanzas no regladas de música: las Escuelas de Música de las Sociedades Musicales Valencianas. *Revista electrónica LEEME*, 31, 79-106. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9848>

Orden de 30 de julio de 1992 por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza. Ministerio de Educación y Ciencia. BOE núm, 2092 (22 agosto 1992, págs. 29396-29399)

Orden de 18 de octubre de 2002 de la Consejería de Educación y Cultura por la que se desarrolla el Decreto 30/2002 de 26 de febrero de creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza en la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha.

Pacheco del Pino, M.A. (2012). *Bandas de Música en los Montes de Toledo: Su aportación a la educación musical* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. Uva. <https://doi.org/10.35376/10324/2643>

RAE. (2021). *Diccionario de la lengua española - Edición del Tricentenario*. <https://dle.rae.es/partitura>

Riascos, S. (2020). La mujer en la historia musical académico educativa Venezolana. *Revista Neuma* 13(2), 132-157 <https://doi.org/10.4067/S0719-53892020000200132>

Ruiz, E. (2016). *Expresión musical en educación infantil*. CCS




Sánchez García, G. (2017). *Escuelas municipales de música en la provincia de A Coruña: aproximación a su realidad y propuestas de mejora*. [Tesis Doctoral]. Universidade da Coruña. <http://hdl.handle.net/2183/19276>

Sempere, N. (1996). Las escuelas de música en el marco europeo. *Quodlibet: revista de especialización musical* 6, 68-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=187007>

Subirats Bayego, M.A. (2005). La educación musical en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 39-51. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419104.pdf>

Todoeduca (2022). *Los centros de música y danza*. <https://todoeduca.com/centros/musica-danza/>

Vernia, A.M. (2020). Educación musical en el panorama español. Contexto, niveles y perfiles educativos. *Didacticae*, 7, 17-29. <https://doi.org/10.1344/did.2020.7.17-29>

Autores / Authors	Saber más / To know more
<p>Aroa Jaén Luján Maestra de Educación Infantil.</p>	<p> 0000-0003-3393-1971</p>
<p>Raquel Bravo Marín Maestra de Educación Musical y de Educación Infantil. Licenciada en Humanidades y en Historia y Ciencias de la Música. Conservatorio profesional, especialidad de clarinete. Máster en I Máster en Humanidades, Cultura y Sociedad. Doctorado en Humanidades, Artes y Educación por la Universidad de Castilla-La Mancha. En la actualidad es maestra del CC. Ntra. Sra. del Rosario de Albacete y profesora asociada en la Facultad de Educación de Albacete. Ha participado en numerosos congresos nacionales e internacionales y cuenta con varias publicaciones relacionadas con la educación y la música.</p>	<p> 0000-0001-5809-7739</p>
<p>M^a del Valle De Moya Martínez Título Profesional Piano; Títulos Superiores de Solfeo, Teoría de la Música Transposición y Acompañamiento, Musicología, Pedagogía Musical. Licenciada en Geografía e Historia. Doctora en Historia del Arte. Congresos nacionales e internacionales. Directora y coordinadora cursos y talleres didácticos. Directora y co-directora DEAs y tesis doctorales y miembro de tribunales. Correctora de revistas indexadas. Investigadora en proyectos de investigación. Miembro del grupo LabinTic . Publicaciones: 4 libros; 36 capítulos de libros; 52 artículos. Entre 2006-2021 sub-directora de la revista “Ensayos”; y secretaria en la actualidad. Investigadora Asociada del Centro de Investigación y Documentación Musical (UCLM, desde 2012). Coordinadora del Área de Música (Facultad de Educación de Albacete, desde 2005-2006).</p>	<p> 0000-0003-4701-4963</p>

**EL DEVENIR DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ECUADOR.
Aproximación socio histórica de su institucionalización**

*THE FUTURE OF INTERCULTURAL EDUCATION IN ECUADOR.
Socio-historical approach to its institutionalization*

Rizzo-Zambrano, Betty, Mendoza-Sierra, M.^a Isabel & Moreno-Sánchez, Emilia
Facultad de Educación Psicología y Ciencias del Deporte. Universidad de Huelva. (España)

Recibido | Received: 12/09/2022

Aprobado | Approved: 06/02/2023

Publicado | Published: 20/04/2023

Correspondencia | Contact: Betty Rizzo Zambrano | betty.rizzo@alu.uhu.es



[0000-0001-7998-5866](https://orcid.org/0000-0001-7998-5866)

RESUMEN

Palabras clave

Educación intercultural

Educación bilingüe

Cultura

Política pública

Pueblos indígenas

El presente trabajo trata de una investigación orientada a analizar fuentes científicas y legales para determinar la trascendencia en el proceso histórico de gestión de las políticas públicas en educación intercultural y su correspondencia con los planteamientos de los pueblos indígenas. Se realiza una revisión bibliográfica para construir la descripción de los pueblos y nacionalidades indígenas en el Ecuador, de cara a abordar la importancia de la valoración de sus culturas y lenguas en el proceso del reconocimiento de la interculturalidad y la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Se analiza la incorporación de la identidad plurinacional y pluricultural en la normativa ecuatoriana, para luego considerar el proceso de ejecución de políticas públicas en la EIB. Los resultados mostraron que, si bien existen avances en la institucionalización de la EIB en el país, la implementación de las políticas públicas, muchas veces se contraponen a las propuestas e intereses de los pueblos indígenas, provocándose una acción paralela y no correspondiente. Es necesario contribuir al fortalecimiento de la EIB con la participación de los pueblos y nacionalidades para que se incorporen las reivindicaciones de sus derechos a una educación en coherencia y correspondencia con la diversidad.

ABSTRACT

Keywords

Intercultural Education

Bilingual education

This research is aimed at analyzing scientific and legal sources, to determine the significance in the historical process of managing public policies in intercultural education and its correspondence with the approaches of Indigenous peoples. A bibliography review is carried out

Culture
Public politics
Indigenous people

to build the description of the indigenous peoples and nationalities in Ecuador is made, to address the importance of valuing their cultures and their languages, in the process of recognition of interculturality and the implementation of Intercultural Bilingual Education (IBE). The incorporation of the plurinational and pluricultural identity in the Ecuadorian regulations is analyzed, to then consider the process of execution of public policies in IBE. It has observed that, the management of public policies for IBE, frequently, are opposed to the proposals of the ethnic groups, provoking a parallel and not corresponding action. On the other hand, the research reflects on the participation of peoples and nationalities in this process, its proposals and challenges and achievements in the implementation of IBE. The results showed that, although there has been progress in the institutionalization of IBE in the country, the implementation of public policies often contradicts the proposals and interests of indigenous peoples, leading to parallel and uncorrelated action. It is necessary to contribute to the strengthening of IBE with the participation of the peoples and nationalities so that the demands of their rights to an education in coherence and correspondence with diversity are incorporated.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presenta un análisis del proceso histórico de las políticas públicas de educación intercultural en el sistema educativo de Ecuador, su alcance y su correspondencia con los planteamientos de los pueblos y nacionalidades indígenas.

Ecuador, es un país Andino ubicado en Sudamérica, situado en la línea ecuatorial, por lo cual lleva su nombre. Tiene cuatro regiones: Costa, Sierra, Amazonía y, la cuarta región insular, el Archipiélago de las Galápagos; es un país “megadiverso”, no solo por la diversidad genética, de especies y ecosistemas, sino también por la existencia de pueblos y nacionalidades indígenas, que según el Instituto Nacional de Estadística y Censo ([INEC, 2010](#)) suman el 7,03% de la población nacional de 14.483.499.

En Ecuador existen 18 pueblos y 14 nacionalidades indígenas ([INEC, 2012](#))¹. Además, están los Quijos, Taromenane y Tagaeri, tres nacionalidades que fueron reconocidas en el año 2013, por el pleno del Consejo de Naciones, Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador. Estos pueblos y nacionalidades están distribuidos en tres de las cuatro regiones del país. Existen 6 en la Costa, 16 en la Sierra y 13 en la Amazonía.

1 Nacionalidades: Andoa, Achuar, Awa, Chachi, Cofan, Epera, Kichwa, Secoya, Shiwiar, Shuar, Siona, Tsachila, Waorani y Zapara. Los pueblos son: Chibuleo, Huancavilca, Kanari, Karanki, Kayambi, Kisapincha, Kitukara, Manta, Natabuela, Otavalo, Paltas, Panzaleo, Pastos, Puruha, Salasaka, Saraguro, Tomabela y Waranka.

La propuesta conceptual de la Nacionalidad, que surge con un tinte netamente antropológico político, se crea para la resignificación de las culturas indígenas por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE).

La propuesta de la CONAIE, de nacionalidades indígenas tiene contrastes epistemológicos; a decir de [Dietz \(2012\)](#), el término multiculturalismo, por ejemplo, forma parte de un proceso de redefinición del Estado-Nación, orientando su discurso a los grupos minoritarios autóctonos e indígenas, lo que a la larga se han convertido en la base ideológica principal de la educación intercultural. Así, el multiculturalismo, se refiere al reconocimiento de las minorías dentro del sistema imperante que gobierna.

De los grupos étnicos organizados, surgen entonces, otras propuestas más integradoras como son la de la interculturalidad. Ésta, por su parte, constituye un proceso en el cual las culturas construyen relaciones entre sí, favoreciendo el fortalecimiento de la identidad de actores sociales, políticos y culturales ([Calapucha-Andy, 2012](#)).

La interculturalidad se constituye en un llamado a la transformación radical de estructuras, instituciones y relaciones de la sociedad, se constituye en un proyecto de cambio del Estado y la sociedad para ver lo plurinacional como una forma de unificar e integrar; sin embargo, existe una dificultad en construir el dialogo a partir de la identificación con un contrario y diferente, culturalmente hablando ([Vernimmen, 2019](#)).

El movimiento indígena en Ecuador se posiciona como la expresión de la diversidad cultural existente, constituyéndose en un actor histórico y político que reivindica el Estado plurinacional y el reconocimiento de los derechos colectivos, y en materia de educación demanda el reconocimiento de los procesos de educación propios y el planteamiento de propuestas para fortalecer el ejercicio del derecho a la educación de los pueblos y nacionalidades con pertinencia cultural.

La búsqueda de información sobre esta temática se inicia con la conceptualización que hace referencia a la comprensión de los términos como interculturalidad o multiculturalidad, incorporados en la discusión de políticas educativas, en la educación peruana, bajo el nombre de Tinkuy, la cual está orientada a la implementación paulatina de la educación básica bilingüe ([Nieva, et al., 2021](#)).

[Krainer y colaboradores \(2017\)](#), hacen referencia a la construcción del Estado plurinacional e intercultural en Ecuador y la problemática de la conceptualización desde el punto de vista de los conocimientos tradicionales y científicos. Se hace énfasis en la comprensión del concepto de interculturalidad bajo una reflexión crítica y voluntad política para su establecimiento en el sistema educativo.

De acuerdo con [López \(2021\)](#), el modelo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) tiene menos de 50 años y tuvo sus inicios cuando las etnias hablaban solo su propia lengua y vivían en asentamientos rurales, lo cual ha cambiado en el tiempo, especialmente la cuestión de territorios. Entonces, la evolución de la EIB ha significado el enfrentarse a estos cambios y los contextos educativos están orientados a minorías con poca representatividad y posiblemente no responde a sus actuales necesidades.

En los años 80, surge el enfoque de la EIB, dedicado básicamente a la traducción de textos, sin tomar en cuenta los conocimientos y valores culturales de los pueblos indígenas. Al pasar de los años, la EIB ha estado sometida a la educación general, sin muchos cambios en los enfoques y la perspectiva de descolonización cultural e ideológica. Hay que resaltar que, en el año 2020, ya existen universidades dedicadas a fortalecer y atender a la población indígena; sin embargo, dado que no han recibido educación bilingüe en los niveles superiores, el profesorado tiene dificultad para asumir el enfoque intercultural, especialmente por la dificultad de aprender las diversas lenguas, especialmente en la Amazonía ([Yngali, 2021](#)).

[Arriagada \(2020\)](#), analiza un enfoque intercultural desde el paradigma de la complejidad y su aplicación en el currículo escolar, para el logro de la enseñanza aprendizaje en educación intercultural que le permita integrar todos los saberes en el contexto de la diversidad en las aulas de clase.

De acuerdo con [Espinoza y Ley \(2020\)](#), en su estudio sistemático, determina que el tema de la EIB ha tomado trascendencia en los últimos tiempos, que sus estudios se realizan de manera cualitativa y descriptiva, pero que no se profundiza para establecer su aplicación práctica en la realidad ecuatoriana.

Por otra parte, en la formulación de políticas para la EIB, éstas han estado orientadas a la implantación de escuelas bilingües que hacen énfasis con la castellanización. En Perú con “43 lenguas originarias en la Amazonía y 4 en los Andes”, bajo el análisis histórico de la aplicación de la EIB, se concluye que la globalización ha influido notoriamente en estos procesos. Se define la necesidad del aprendizaje basado en los saberes y conocimientos de los pueblos originarios para una EIB de calidad. Se encuentra una tendencia al proceso de transformación de la EIB hacia una educación intercultural de integración ([Ruelas, 2021](#)) ([Mendoza y Guadalupe, 2018](#)).

En este contexto, en el Ecuador, la EIB ha pasado a ser parte de la política pedagógica; sin embargo, aún no ha podido tener resultados en las prácticas en el contexto local, dada la situación de desigualdad y pobreza de la mayoría de los pueblos indígenas, lo cual debe ser superado para poder construir una verdadera interculturalidad ([Rodríguez, 2018](#)). Estas cuestiones ponen de manifiesto que la construcción de un Estado intercultural y plurinacional,

como se estipula en la Constitución Ecuatoriana, constituye un proceso escabroso debido a que se importan y se tratan de imponer modelos educativos que no encajan con el sistema social cultural político y económico propio del país, lo cual hace compleja la aplicación de la EIB ([Rodríguez-Cruz, 2021](#)).

En este sentido, [Bastidas \(2015\)](#) menciona que el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), se encuentra avalado por la Constitución y la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador, y existe un Modelo de EIB que genera directrices para la educación para 35 pueblos y nacionalidades. Este estudio determina que existe una demanda para carreras de EIB, que signifiquen la preparación adecuada de los docentes del SEIB.

Según [Kvietok et al. \(2021\)](#) las pedagogías descolonizadoras que han buscado el diálogo con los saberes e identidades de los pueblos originarios han contribuido a transformar la realidad educativa, sobreponiéndose a los paradigmas positivistas que ponen al castellano como referente privilegiado en la EIB. A decir de ([Arias-Ortega & Riquelme, 2019, p.153](#)), “la EIB está subordinada a los objetivos neoliberales de la política educativa de Estado, para mantener las desigualdades sociales”.

Por su parte, ([Herrera et al., 2019](#)) analizan la incorporación de la interculturalidad en los Planes Nacionales del Buen Vivir en el Ecuador, denotando que, aunque si incorporación teórica es real, la aplicación de los planes en la vida cotidiana de la población es muy compleja y determina una interpretación complicada en el ámbito de los procesos de descolonización para llegar a pactos éticos con las sociedades y las culturas. Así, en la actualidad, existe un proceso de “encuentro entre lenguas, nacionalidades, culturas, valoración de las raíces y usos sociolingüísticos de la población”, determinando la configuración de una sociedad diversa ([Carrera, 2022](#)).

Por otro lado, [Cazana-Choque y Huanca-Arohuanca \(2018\)](#) habla de la EIB sentipensante, que no separa la razón de las emociones, para construir un proyecto comunitario, que abarque los saberes y sentires, en un contexto de desigualdad y exclusión. Así se promueve un proceso en donde se deben unir culturas distintas mediante la interculturalidad y la valoración de su ideología y cultura.

La EIB plantea entonces grandes desafíos para el establecimiento de la interculturalidad, a pesar del mundo globalizado y la geopolítica dominante, apuntalando la policromía territorial de los pueblos y naciones de Latinoamérica, para el logro de una sociedad más justa y equitativa ([Sánchez, 2020](#)). Muchas propuestas de la EIB se han fraguado sin tomar en cuenta la cultura, generándose diferencias y coincidencias ideológicas, que, de una u otra manera, han consolidado la interculturalidad desde el enfoque del luchar contra la desigualdad de los pueblos indígenas y han contribuido al rescate de su cultura ([Vergara, 2021](#)).

METODOLOGÍA

La metodología utilizada para la elaboración de este trabajo fue documental y descriptiva, orientada a analizar información científica y legal de los procesos de incorporación de la interculturalidad en la educación bilingüe en el Ecuador.

Se analizan las políticas públicas para la institucionalidad de la educación intercultural bilingüe en Ecuador frente a las propuestas que reivindican los pueblos y nacionalidades indígenas. Se han considerado las siguientes variables: reconocimiento de la plurinacionalidad, pluriculturalidad y del idioma; institucionalidad y toma de decisiones; diseño cultural intercultural; y enfoque de interculturalidad en el sistema educativo.

A fin de analizar la ruta histórica de la institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe como parte del proceso de reconocimiento de los derechos colectivos de los pueblos y nacionalidades, así como los avances en la inclusión de la dimensión de la interculturalidad en Ecuador, se desarrolló una línea del tiempo que contempla como punto de partida el retorno a la democracia representativa (después de nueve años de dictaduras) para precisar los principales dispositivos del marco constitucional y legal agrupados en dos periodos de tiempo (tablas 1 y 2): el primer período va desde los años 1979 a 2007 y estuvo regido por la anterior Constitución de la República del Ecuador (1979), y el segundo período para los años de 2008 hasta el 2021, que está regido por la Constitución de la República del Ecuador vigente (2008).

Se procedió a la compilación de la información secundaria para el análisis, mediante la selección de algunas fuentes, como son: bibliografía disponible en los repositorios de las universidades Central del Ecuador y San Francisco, en gestores bibliográficos de recursos científicos de Google Académico, Scopus y SciELO, Dialnet, en páginas oficiales de la Asamblea Nacional y el Ministerio de Educación, en la biblioteca del Repositorio Bibliográfico Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, Etnoeducación e Interculturalidad (Surge de la Cooperación entre UNICEF y la FLACSO), además en las páginas web de los movimientos sociales e indígena del Ecuador.

Los criterios de búsqueda de la información se basaron en incluir frases o palabras relacionadas al tema de la educación intercultural, la principal categoría de términos para la búsqueda fue la siguiente: marco legal y políticas de educación intercultural bilingüe en Ecuador, enfoque de interculturalidad, plurinacionalidad y pluriculturalidad, pertinencia cultural, indicadores de educación intercultural, educación propia de los pueblos indígenas, derechos colectivos, logros y desafíos de la educación intercultural.

La revisión se realizó utilizando la herramienta de gestión bibliográfica Zotero², según el método Prisma, en la sistematización de información, para búsquedas avanzadas en 4 bases de datos: Scielo, Researchgate, Redalyc y Scopus; utilizando como categorías de estudio educación, intercultural, bilingüe, pueblos indígenas y diversidad cultural.

Se generaron cerca de 1200 fichas de artículos relacionados con las categorías escogidas en las bases de datos señaladas, para luego discriminarlos de acuerdo con: publicaciones entre los años de 2017 a 2022, de preferencia idioma español y de países de Latinoamérica y España. Los países que más artículos generaron fueron Perú, Ecuador, México y Chile, con mayor peso para las categorías de interés de consulta del investigador. Finalmente se analizaron 51 artículos, su resumen y argumentación.

El propósito de esta revisión sobre la diversidad de estudios y enfoques sobre la EIB era analizar problemáticas que puedan aportar al presente desarrollo de la investigación acerca de la EIB en el Ecuador y sus perspectivas.

Las implicaciones pedagógicas derivadas del análisis cualitativo historiográfico y descriptivo realizado, permitiría comprender la evolución histórica basada en la evidencia documentada. Sobre esta búsqueda hay que señalar las dificultades para acceder a información basada en la percepción desde los pueblos indígenas.

RESULTADOS

Se parte de una línea del tiempo del proceso de inclusión y reconocimiento de la educación intercultural en el país, para lo cual se analizarán las variables: reconcomiendo de la plurinacionalidad, la pluriculturalidad y del idioma; institucionalidad y toma de decisiones; diseño curricular intercultural; y enfoque de interculturalidad en el sistema educativo.

Para contextualizar la problemática de la institucionalización y el reconocimiento del derecho de los pueblos y nacionalidades a la EIB, es necesario previamente hacer un breve análisis retrospectivo de la situación de educación de los pueblos y nacionalidades en el Ecuador.

Primer período regido por la anterior Constitución de la República del Ecuador (1979 a 2007).

Se inicia con la conquista y colonia española, que ejercía su poderío (Estado-Iglesia) mediante la evangelización y la educación hacia las poblaciones nativas. El elemento regulatorio eran las Leyes de Indias, donde se establecía no solamente la instrucción y adoctrinamiento indígena sino también la enseñanza elemental ([Moreno, 1966](#)).

² Zotero es un programa de software libre para la gestión de referencias bibliográficas; es una extensión libre que permite recolectar, administrar y citar investigaciones ([Carreño, 2014](#)).

La educación pública nace en Ecuador con un lema ecuménico que creó muchos planteles educativos:

Comienza con el Colegio de San Andrés en Quito (ca. 1550), abierto para indígenas y cerrado a los pocos años por falta de ayuda de la Corona. Sus alumnos serían los principales sostenedores del auge artístico del Reino de Quito. Luego se abrieron decenas de escuelas de caridad en muchas poblaciones, a cargo de religiosos ([Freile, 2020](#), p. 4).

Con los inicios de la vida republicana en el Ecuador (1930) se oficializa la continuidad del estilo educativo evangelizador. Más adelante en el período de gobierno de García Moreno (1861-1875), el sistema de educación primaria público y universal, incluyó a indígenas con currículo estandarizado del idioma español. Con la revolución liberal, liderada por Eloy Alfaro (1895-1924), se efectiviza la separación de la iglesia católica con el estado y se consolida el laicismo y con ello la educación laica y pública.

Las primeras experiencias de la educación intercultural bilingüe corresponden a la de los años 40, protagonizada por las luchas indígenas y las iniciativas tempranas de la educación popular. Para principios de los años 60, la acción social de Monseñor Leónidas Proaño tuvo un impacto muy importante especialmente en la creación de las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE), donde se trabajó la alfabetización, con un sistema de teleeducación para la educación formal y a distancia, y cursos en áreas artesanales y de oficios ([Proaño, 2018](#)).

La formación de la Federación Ecuatoriana Indígena (FEI) promueve iniciativas notables como las escuelas indígenas de Dolores Cacuango, en el Cantón Cayambe. que fue reprimida por la dictadura militar del general Ramón Castro Jijón, en 1963. Se cerraron las escuelas y prohibió la enseñanza del quichua ([López, 2020](#)).

A finales de los años 70 con el regreso a la democracia, se establece el Subprograma de Alfabetización Bilingüe en colaboración con la Universidad Católica y el financiamiento del fondo de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO), que funciona desde 1979 a 1986, liderado por el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI), con una importante producción de material didáctico para la educación indígena ([Conejo, 2008](#)).

Se crearon las escuelas indígenas y el Proyecto Alternativo de Educación Bilingüe de la CONFENIAE (PAEBIC) en ocho escuelas de las provincias de Napo y Pastaza ([Conejo, 2008](#)).

Entre los años 1979 al 2007 tuvo lugar el proceso histórico del marco legal que ha incidido en la incorporación de la educación intercultural bilingüe en el sistema educativo, considerando el tratamiento de las variables planteadas (reconocimiento de la plurinacionalidad, la pluriculturalidad y del idioma, la institucionalidad y toma de decisiones, diseño curricular

intercultural y el enfoque de interculturalidad) así como la correspondencia con los planteamientos de los pueblos indígenas.

La Constitución ecuatoriana de 1979 (primera constitución con el retorno del ejercicio democrático) pasa a reconocer por primera vez la diversidad cultural, visibilizando a las otras culturas existentes, distintas de la hegemónica.

Cuatro años después (1983) se lleva a cabo la Reforma del Art. 27 de la Constitución, estableciendo la lengua principal el kichwa: “En los sistemas de educación que se desarrollan en las zonas de predominante población indígena, se utilice como lengua principal de educación el kichwa o la lengua de la cultura respectiva y el castellano como lengua de relación intercultural” ([Ministerio de Educación, 2013](#)).

El 15 de noviembre de 1988 se formula el Decreto Ejecutivo 203, donde se reforma la Constitución, se incorpora los derechos colectivos de las nacionalidades y se institucionaliza la EIB. En el siguiente año, 1989, la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), firma un convenio de Cooperación Científica con el Ministerio de Educación (MEC), para la realización de investigaciones lingüísticas y pedagógicas para la elaboración de material didáctico de alfabetización y postalfabetización ([Ministerio de Educación, 2013](#)). Este se constituye un mecanismo para que “las comunidades puedan ejercer mayores niveles de autonomía y soberanía con respecto a sus decisiones y proyectos, entre los que se encuentra la educación” ([González, 2011](#), p. 13).

La institucionalidad de la educación intercultural como tal se inicia con la oficialización de la Educación Bilingüe Bicultural mediante el Decreto 203, en 1988, el cual institucionaliza la EIB, con la creación de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIIB).

El 12 de enero de 1992 se emitió el Acuerdo Ministerial 000529 donde se oficializó la EIB; “Oficializar la educación bilingüe bicultural, estableciendo en las zonas de predominante población indígena planteles primarios y medios donde se imparta instrucción en los idiomas quichua y castellano o su lengua vernácula” ([Ministerio de Educación, 2013](#), p. 25).

El 20 de abril de 1992 se promulga la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), ley 150, que en su Art. 2 estableció la descentralización de la DINEIB pasando a tener autonomía técnica, administrativa y financiera, con estructura orgánico funcional. Un año después en 1993, se oficializó el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB).

Como parte del proceso de fortalecimiento del MOSEIB en el año 1999, se conforman las direcciones de educación por nacionalidades, donde se comenzó a diseñar e implementar lineamientos y estrategias para la educación escolarizada con enfoque comunitario, basado

en los conocimientos ancestrales ([Ministerio de Educación, 2013](#)). A esto se suma en el año 2000 la conformación de las direcciones de educación por nacionalidades, permitiendo a los pueblos indígenas la participación y la toma de decisiones más directa dentro de su ámbito territorial.

Como plantea ([Sánchez-Raza & Rhea Almeida, 2020](#)) existen algunos problemas relacionados con el MOSEIB durante todo su proceso de aplicación; por un lado, está la falta de educación bilingüe de los docentes, lo que causa incertidumbres y conflictos en el sistema educativos; por otro lado, debe ser contextualizado en la realidad de los grupos étnicos; es necesario elevar el nivel profesional de los docentes; así mismo, los recursos metodológicos y didácticos que permitan recuperar valores culturales y ancestrales; temas con el cuidado del ambiente y la ciudadanía deben ser transversales en los diseños curriculares, y, la discriminación étnico-racial, de clase, de género, etc. hacen que los estudiantes tengan gran influencia de la cultura mestiza.

En este contexto, el enfoque de interculturalidad en el sistema educativo surge como una propuesta y un principio de relacionamiento a nivel nacional a partir del reconocimiento de la diversidad cultural. Desde las propuestas de la CONAIE, en el territorio ecuatoriano, se evolucionó hasta llegar al enfoque de interculturalidad, promoviendo el relacionamiento de las culturas y generando procesos de fortalecimiento de identidad de actores sociales, políticos y culturales, alrededor de la institucionalización de la EIB en la educación nacional. Este planteamiento ya inicia con el Decreto 203 (1988), donde además se integra oficialmente el proceso de incluir contenidos transversales de interculturalidad a los currículos de las áreas.

Históricamente por su parte, los pueblos indígenas han exigido y han aportado con propuestas desafiantes e iniciativas propias que han irrumpido como actores políticos que inciden ante el Estado homogeneizante para ser reconocidos y que se contemple el derecho a la educación intercultural bilingüe, permitiendo que en este periodo de tiempo se alcancen algunos de los logros señalados que sin su participación y la resistencia no hubiesen sido posibles.

Segundo periodo de la institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe (2008-2021)

Este segundo período se centra en el análisis del marco constitucional y legal vigente, cuyo punto de partida es la Constitución del 2008, los Art. 1, 57 y 380 reconocen al Estado como intercultural y plurinacional. El Estado es responsable de velar por los valores y manifestaciones que configuran la identidad plurinacional y pluricultural y se oficializa el reconocimiento de los derechos colectivos de comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas.

La misma constitución también establece el reconocimiento de las lenguas kichwa y shuar en el Art. 2 de la Constitución de la República del Ecuador del año 2008, como lenguas oficiales y las otras lenguas como de uso oficial para los pueblos indígenas en su territorio, ha significado un hito importante en el proceso de desarrollo de la educación intercultural bilingüe.

La Institucionalidad para la educación intercultural bilingüe también es posicionada en la nueva constitución (2008), en el Artículo 57, en sus numerales 14 y 21, en referencia a los Derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.

Así también en el artículo 347 orienta que el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe se articula al Sistema Nacional de Educación y también se ratifica tres años más tarde la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) en el Art. 77.

En febrero del 2009, el decreto 1585 cierra la tradicional Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) y se define en su Art. 1 “Apoyar y fortalecer el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado a través de la autoridad educativa nacional, que formulará la política para todo el sistema educativo” (Registro Oficial del 18 de febrero de 2009). Los procesos de educación intercultural en el país pasan a ser regida por el Ministerio de Educación, el cual se convierte en la máxima instancia del Sistema Educativo Nacional.

Una nueva revuelta indígena ocurre en el año 2009, luego la expedición del decreto 1585, la cual estaba orientada al reclamo de la asignación de fondos para la EIB y a la demanda de que el Estado les devuelva la autonomía en la EIB, puesto que, a partir de la creación de la DINEIB (1988), la EIB ha estado regida totalmente por el Estado ([Rodríguez, 2011](#)). Es necesario considerar que desde los años 90, las propuestas de los indígenas proponían que la interculturalidad implique la participación en la toma de decisiones y ser los actores principales de este sistema ([Pinos, 2019a](#)).

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) surge en reemplazo a la Ley de Educación 150 de 1992. Se aprueba en 2011, y ya se incluye en el Art. 2, dentro de los principios: la interculturalidad y la pluriculturalidad propuesta por la CONAIE e incluida también en la Constitución 2008.

La LOEI en los Arts. 26, 28, 29, 77, 78, 79 y 80 hace referencia a la obligación del Estado de garantizar una educación con respeto a las culturas y especificidades lingüísticas, así como la inclusión de los saberes ancestrales en los currículos escolares, con el objetivo de fortalecer las identidades y el ejercicio de los derechos colectivos, la interculturalidad y la plurinacionalidad del Ecuador ([Pinos, 2019 b](#)). Uno de los elementos importantes de la LOEI es el cambio en la estructura educativa, a nivel macro estableciendo distritos, circuitos y una

clara segmentación territorial. Asimismo, el Sistema Educativo Intercultural Bilingüe (SEIB), que actúa de manera desconcentrada ([Pinos, 2019b](#)).

En el Art. 77 respecto al Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, está integrado al Sistema Nacional de Educación, a través de la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe de manera desconcentrada. Se resalta el respeto a los derechos de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas. Siendo el SEIB el conjunto articulado de todas las políticas, normas e integrantes de la comunidad educativa ([Presidencia de la República, 2011](#)).

Para el 2013, en el marco de los Planes de Desarrollo del Buen Vivir, se ha establecido el Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa y el desarrollo de la Red Nacional de Unidades Educativas del Milenio ([Rodríguez, 2017](#)) con el propósito de estandarizar la educación a nivel nacional, configurando un planteamiento contrario a la autonomía demandada por los pueblos y nacionalidades.

Es necesario mencionar que uno de los avances importantes, realizados por el Ministerio de Educación, a través del Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2017-00017, ha sido la implementación de los 14 Currículos Nacionales Interculturales Bilingües de las Nacionalidades para el nivel de Educación Básica y Bachillerato, creados para las nacionalidades en su propio idioma ([Imbaquingo, 2020](#)).

En abril del 2021, se registra la Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, la cual en el Art. 77, se crea el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación, que se fundamenta en el carácter intercultural, plurinacional, plurilingüe y multiétnico del Estado.

Como producto de las exigencias de la CONAIE y en diálogo con el gobierno nacional (julio 2018) se firma el decreto para la conformación de la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), instancia que deberá funcionar con autonomía financiera, administrativa y pedagógica y tendrá un Consejo de Educación de las Nacionalidades y Pueblos que será la rectora de la política pública en el tema, la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe pasa a estar supeditada de la mencionada subsecretaría. Finalmente, desde esta secretaría se continúa con el enfoque modernizador y de centralidad burocrática de la educación intercultural.

Para resumir algunos de estos desencuentros entre las políticas estatales de educación intercultural y los requerimientos de los pueblos y nacionalidades indígenas se distingue lo acontecido en el 2013 con el Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa y el desarrollo de la Red Nacional de Unidades Educativas del Milenio ([Rodríguez, 2017](#)), dado que tenía el propósito de estandarizar y modernizar la educación a nivel nacional, configurando un planteamiento contrario a la autonomía demandada por los pueblos y nacionalidades.

En este contexto, para que la EIB responda a las demandas y logro de derechos de los pueblos, la interculturalidad implica una necesaria participación de los pueblos y nacionalidades, con todo su bagaje de conocimientos y prácticas, con toda esta diferenciación cultural, en todo el proceso, desde el inicio de formulación de programas, el diseño curricular, la formación docente y el propio acto de la enseñanza y aprendizaje.

DISCUSIÓN

Respecto al análisis de los avances de la educación intercultural, [Chisaguano \(2005\)](#), argumenta que la participación de los grupos indígenas se ha realizado en tres grandes fases; la primera, se apuntó a la institucionalización de la educación bilingüe, donde se crea la DINEIB y los instrumentos técnicos como el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), que les permitió la participación activa en el sistema de EIB; una segunda fase, donde su participación mengua y se orienta hacia la participación política de los líderes en los gobiernos seccionales con la presión para la desaparición de la DINEIB; y, la tercera fase, donde los dirigentes indígenas estarían avocados a la participación política en una contienda electoral.

Por otro lado, [Paronyan y Cuenca Diaz \(2018\)](#), el EIB ha transitado de igual manera en tres etapas; la primera, relacionada con el reconocimiento de la lengua y la intención de su uso para facilitar la apropiación de la lengua española; la segunda, se orienta a consolidar el uso de la lengua materna a través del uso oficial de la lengua en la educación; y la tercera, cuando la EIB comienza a considerar la dimensión cultural, influyendo en el diseño del currículo escolar.

Si bien en el Ecuador se cuenta con un amplio marco constitucional y legal que garantiza dentro de los derechos colectivos de pueblos y nacionalidades el derecho a una educación con pertenencia cultural. En la práctica, la educación debe enfrentar problemas como la falta de maestros bilingües y material didáctico para las 13 lenguas indígenas que existen en el país. El sistema de educación actual tiene serias limitaciones institucionales que debido a su estructura limita la participación de los propios pueblos y nacionalidades en la toma de decisiones; en este sentido, para fortalecer la EIB se propone que se establezcan nuevas formas que dinamicen la administración del proceso educativo, tratando de evitar rigidez de las normas para que se adapten los procesos a las realidades locales ([Krainer y Martha, 2016](#)).

De acuerdo con María Laura Diez ([Diez, 2016](#)) los proyectos de educación intercultural tienen una serie de elementos que no han permitido su progreso, como las limitadas nociones de cultura, poca articulación a la vida social, verticalidad en la difusión, aplicación solo en áreas

rurales, participación de organizaciones con ideologías diversas y por falta de asertividad del Estado.

Para hacer un análisis del progreso, fortalecimiento y posicionamiento de la EIB en el Ecuador, es necesario mencionar a [Paronyan y Cuenca Diaz \(2018\)](#), que sostiene que el sistema de la EIB ha sido un sistema paralelo al sistema de educación general, ha tenido cierto grado de autonomía, pero ha actuado también en conjunto.

De una u otra manera, se ha incrementado la participación comunitaria y de toda la comunidad educativa. Uno de los elementos importantes que se deben tomar en cuenta es la diferencia existente entre escuelas rurales y urbanas, especialmente en formación docente, sobre todo en el conocimiento de la lengua y la cultura, la infraestructura y los materiales didácticos para el proceso de enseñanza aprendizaje. Además, cabe indicar, que existe una necesidad latente de contextualización en los diseños curriculares.

Un aspecto clave durante este proceso de establecimiento de la EIB, es que, a pesar de que la diversidad lingüística fue la detonante de la interculturalidad, la vulnerabilidad de las lenguas ancestrales no se ha podido detener, tanto por la pérdida del uso de la lengua por las propias comunidades, como por la preferencia de la lengua española. Aspectos que pueden considerarse más tangenciales son los relacionados con la migración indígena a las ciudades y el consecuente cambio en las perspectivas respecto a lo cultural y la valoración de sus tradiciones.

Es preciso decir que la EIB, ha dado un fuerte impulso a que se desaloje la tradición homogeneizante en el planteamiento de programas y proyectos educativos, lo cual ha permitido que los grupos étnicos alcancen más autonomía y participación en la construcción de una sociedad pluricultural. Dicho de otra manera, lo pluricultural y plurinacional requiere materializar el concepto de interculturalidad mediante el diálogo con otros actores para el logro de participación en espacios de decisión y de conquista de los derechos indígenas. Sin embargo, no se basa solamente el reconocimiento de la pluriculturalidad sino en el rescate de los valores étnicos y culturales y la consideración de las otredades.

Bajo el análisis de la pluriculturalidad, “Walsh irá más allá y explicará que la interculturalidad –entendida como herramienta y proyecto necesario para la transformación trascendental del Estado y la sociedad– necesita romper con el marco uni-nacional, recalcando lo pluri-nacional no como división, sino como estructura más adecuada para unificar e integrar” ([Vernimmen, 2019](#)).

Por otro lado, el impulso por revalorizar la cultura e imponerse frente a la homogeneización, se ve frustrado por el sincretismo de las culturas, especialmente a través del sistema educativo

que ha mermado los valores y la cultura de los grupos étnicos ([Sánchez-Raza y Rhea-Almeida, 2020](#)).

Actualmente, el protagonismo que han alcanzado los pueblos indígenas, tanto en la participación política, como en la reivindicación de sus derechos, mediados por el proceso de interculturalidad con la EIB, ha suscitado la medición de fuerzas con una sociedad occidental, materializada y alienada. Sin embargo, el logro de su reivindicación se ha alcanzado parcialmente en la Reforma de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, donde se ha plasmado el reconocimiento de intercultural y plurinacionalidad, garantizando un modelo de gestión, el financiamiento y la participación de los pueblos y nacionalidades en el Sistema Nacional de Educación.

CONCLUSIONES

En el reconcomiendo de la pluriculturalidad y del idioma ha sido de gran importancia el avance del marco legal en el país, especialmente en la Constitución del año 2008, donde ya se reconocen las principales lenguas utilizadas por grupos étnicos representativos como son los Shuaras y los Kichwas. Este reconocimiento se ve plasmado en la Ley Orgánica de los Derechos de Lingüísticos de los Pueblos y Nacionalidades frente a un Estado plurinacional.

Esta institucionalidad ha contribuido a que se genere un proceso continuo y persistente de formulación de propuestas por parte de los pueblos y nacionalidades; y un protagonismo que lo ha enriquecido y permitido su influencia en la toma de decisiones por parte del Estado, para garantizar el avance de la integración de la interculturalidad en el Sistema Educativo.

La EIB surge como una alternativa para garantizar a los grupos étnicos una educación contextualizada, relacionada con sus valores y prácticas ancestrales y que sea formulada con la participación en el diseño y formulación de programas y planes educativos y la equidad para todos los ciudadanos ecuatorianos. Sin embargo, la gestión de políticas públicas para la EIB, muchas veces se contraponen a las propuestas de los grupos étnicos, provocándose una acción paralela y no correspondiente.

Por otro lado, se vuelve apremiante el respeto al uso de las lenguas de los grupos étnicos en el sistema del EIB para evitar la desaparición de estas, dado el continuo intercambio de los pueblos y nacionalidades con el mundo occidental. Es necesario contribuir al fortalecimiento y promoción de la EIB y establecer metas a corto y largo plazo para reivindicar los derechos de toda la población de tener una educación de calidad, en coherencia y correspondencia con la diversidad.

La interculturalidad en el sistema educativo implica una perspectiva de soberanía, autodeterminación y reconocimiento de los pueblos y nacionalidades, como tal, la

interculturalidad ha fortalecido su participación y la interacción de estos, en la consolidación de sus propuestas reivindicativas para la defensa de sus derechos con relación a una educación inclusiva y acorde a sus valores y creencias culturales.

Uno de los elementos importantes para el análisis de la IEB, es la aplicación de los diseños curriculares planteados con base a las directrices del Estado, por ser el responsable de cumplir esta función. Éste ha sido uno de los puntos más desafiantes para llegar a acuerdos con la dirigencia de los pueblos y nacionalidades para concretar una EIB con un verdadero sentido de interculturalidad. A pesar de lo antes mencionado, se debe decir que esta aplicación de un currículo nacional muchas veces no ha logrado reunir las propuestas de los grupos étnicos para el uso de su lengua y la incorporación de su cultura, conocimientos y valores tradicionales, tanto en los planes y programas de estudio como en el currículo escolar.

Sin embargo, el desarrollo de estrategias paralelas entre el Estado y los pueblos y nacionalidades para la aplicación de estas herramientas en la EIB resulta complicado, especialmente por la falta de docentes con lenguas nativas, la disminución continua del presupuesto por parte del Estado y la pérdida continua de las lenguas por el contacto continuo con la cultura occidental.

En este contexto, es necesario que los avances se planteen para lograr el reconocimiento de que la incorporación de la interculturalidad es un proceso complejo, y que requiere que se articule una sistematización de los procesos educativos y una consolidación de las exigencias de los pueblos y nacionalidades, para integrarlas de manera pertinente en los contextos de la vida cotidiana de los principales actores del sistema educativo, basado en la plurinacionalidad del país y del respeto a los valores étnicos y culturales y la reivindicación de sus derechos.

Como futuras líneas de trabajo, se plantea el abordar desde el enfoque transdisciplinario los procesos de la EIB, con el sentido de reflexionar y fortalecer de manera integral este sistema, así también es inminente la necesidad de estudiar los procesos y experiencias de educación intercultural bilingüe autogestionadas e impulsado por los propios pueblos indígenas a fin de documentar sus aprendizajes desde referentes interculturales concretos en la educación no oficial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias-Ortega, K., & Riquelme, P. (2019). Desacuerdos en la educación intercultural en el contexto mapuche. *Revista de Estudios y Experiencias en la Educación*(43), 153-170. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6897646>
- Arriagada Hernández, C.R. (2020). La educación intercultural en Chile analizada desde la teoría de la complejidad. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521662150037>

- Rizzo-Zambrano, B., Mendoza-Sierra, M.I. & Moreno-Sánchez, E. (2023). El devenir de la educación intercultural en Ecuador. Aproximación socio histórica de su institucionalismo. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 7, 26-45. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v7i.26075>
- Bastidas, M. (2015). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. Un estudio de demanda social. *Alteridad. Revista de Educación*, 10(2), 180-189. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=467746222004>
- Calapucha-Andy, C. (2012). *Los Modelos de Desarrollo, su repercusión en las prácticas culturales de construcción y del manejo del espacio en la cultura Kchwa Amazónica*. Universidad de Cuenca, Serie Sabiduría Amazónica.
- Canaza-Choque, F. & Huaca-Arohuanca, J. (2018). Perú 2018: hacia una educación intercultural bilingüe sentipensante. *Sciéndo*, 21(4), 515-522. <https://dx.doi.org/10.17268/sciendo.2018.058>
- Carreño, M. (2014). Análisis comparativo de los gestores bibliográficos sociales Zotero, Docear y Mendeley: características y prestaciones. *Cuadernos de gestión de Información*, 4 51-79. <https://revistas.um.es/gesinfo/article/view/219511>
- Carrera, D. (2022). Mirada Analítica y pedagógica al Sistema Educativo Intercultural Bilingüe en la Realidad Ecuatoriana. *Didasc@lia: Didáctica Y educación*, 13(1), 129-146. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/1296>
- Chisaguano, S. (2005). *La educación intercultural bilingüe: una propuesta educativa de los pueblos indígenas del Ecuador; avances, limitaciones y desafíos*. MADAGRAF.
- Conejo, A. (2008). Educación intercultural bilingüe en el Ecuador. La propuesta educativa y su proceso. *Alteridad: revista de educación*, 3(2), 64-82. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/8090/1/Educaci%C3%B3n%20intercultural%20biling%C3%BCe%20en%20el%20Ecuador.pdf>
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación, una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Diez, M.L. (4 de agosto de 2016). Reflexiones en torno a la Interculturalidad. Club Ensayos. <https://www.clubensayos.com/Informes-de-Libros/DOCUMENTO-Reflexiones-en-torno-a-la-Interculturalidad-Mar%C3%ADa/3511700.html>
- Espinoza Freire, E., & Ley Leyva, N. (2020). Educación intercultural en el Ecuador: Una revisión sistemática. *Revista de Ciencias Sociales*, 26, 275-288. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28064146018>
- Freile, C. (2020). *Hitos de la historia de la educación en el Ecuador (siglos XVI-XX)*. Universidad San Francisco de Quito, 4-6. https://alabado.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-06/pea_013_0004.pdf
- González, M.I. (2011). *Movimiento indígena y educación intercultural en el Ecuador*. CLACSO.
- Herrera, L., Novillo, M., Castellano, J., & Vera, J. (2019). La Interculturalidad desde los planes nacionales del buen vivir. Chakiñan. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*(9), 10-21. <https://doi.org/10.37135/chk.002.09.01>
- Imbaquingo, J. (2020). *El impacto de las políticas lingüísticas y educativas del sistema de educación intercultural bilingüe del Ecuador*. PUCE.
- INEC. (2010). *Censo de Población y Vivienda*. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/base-de-datos-censo-de-poblacion-y-vivienda/>

- Rizzo-Zambrano, B., Mendoza-Sierra, M.I. & Moreno-Sánchez, E. (2023). El devenir de la educación intercultural en Ecuador. Aproximación socio histórica de su institucionalismo. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 7, 26-45. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v7i.26075>
- INEC. (2012). *País atrevido: la nueva cara sociodemográfica del Ecuador*. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Libros/Economia/Nuevacarademograficadeecuador.pdf>.
- Krainer, A. & Martha, G. (2016). *Interculturalidad y educación. Desafíos docentes*. FLACSO.
- Krainer, A., Aguirre, D., Guerra, M., & Meiser, A. (2017). Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador. *Revista de Educación Superior*, 46(184), 55-76. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.002>
- Kvietok, F., MacKee, M., Guzmán, M. & Sota, I. (2021). Hacia una investigación Descolonizadora: aportes para la enseñanza de la Investigación en la formación superior en la educación intercultural Bilingüe en Perú. *Diálogo Andino*, 53(4), 705-719. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-73562021000400705&lang=es
- López, A. (2020, octubre 10). *El país. Dolores Cacuango, la rebelde líder indígena ecuatoriana que luchó por la educación y la tierra* <https://elpais.com/sociedad/2020-10-26/dolores-cacuango-la-rebelde-lider-indigena-ecuatoriana-que-lucho-por-la-educacion-y-la-tierra.html>
- López, L. (2021). Hacia la recuperación del sentido de la educación intercultural bilingüe. *Revista Ciencia y Cultura*, 25(46), 41-66. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33232021000100003&lang=es
- Mendoza, Z. & Guadalupe, R. (2018). Inclusión como política educativa: hacia un sistema educativo único en México cultural y lingüísticamente diverso. *Sinectica*, 50. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-009](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-009)
- Ministerio de Educación. (2013). *MOSEIB. Modelo del Sistema Intercultural Bilingüe*. Ensamble Gráfico.
- Moreno, J.M. (1966). El contenido pedagógico de las Leyes de Indias. *Revista de Pedagogía*, 24(96), 293-305. <https://revistadepedagogia.org/xxiv/no-96/el-contenido-de-las-leyes-pedagogico-de-indias-2/101400054545/>
- Nieva, L., Moscoso, K., Nieva, M., & Rosales, S. (2021). Encuentro Tinkuy: el caso peruano, ¿política multicultural o intercultural? *Conrado*, 17(82), 61-67. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000500061&lng=es&tlng=es
- Paronyan, H. & Cuenca Diaz, M. (2018). Educación intercultural bilingüe en Ecuador: retos principales para su perfeccionamiento y sostenibilidad. *Revista Transformación*, 14(3), 310-326. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552018000300310
- Pinos, J. (2019 a). Dificultades y tensiones en la educación intercultural bilingüe en Ecuador. Caso Educación General Básica en la Provincia de Tungurahua. *Veritas & Research*, 1(2), 106-114. https://www.researchgate.net/publication/365655363_Dificultades_y_tensiones_en_la_educacion_intercultural_bilingue_en_Ecuador
- Pinos, J. (2019 b). La educación intercultural bilingüe en Ecuador. ¿continuidades coloniales? *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 63. <https://www.eumed.net/rev/cccs/2020/01/educacion-intercultural-bilingue.html>

- Rizzo-Zambrano, B., Mendoza-Sierra, M.I. & Moreno-Sánchez, E. (2023). El devenir de la educación intercultural en Ecuador. Aproximación socio histórica de su institucionalismo. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 7, 26-45. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v7i.26075>
- Presidencia de la República. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEI*. Registro Oficial.
- Proaño Villalba, L. (2018). *Nuestra historia*. Fundación ERPE. Recuperado el 01 de abril de 2023. <https://www.erpe.org.ec/index.php/nosotros/historia>
- Rodríguez, A. (2011). El derecho a la Educación Bilingüe en el Ecuador. *Revista Ciencia UNEMI*, 4(5), 54-61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5210326>
- Rodríguez, A. (2018). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en el Ecuador. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*(60), 217-236. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-12492018000100217&lang=es
- Rodríguez, M. (2017). Unidades educativas del Milenio, educación intercultural bilingüe y (des) igualdad en el acceso a la educación en Ecuador. Un análisis desde la investigación etnográfica. *RUNA. Archivos para las ciencias del hombre*, 38(1), 41-55. <https://www.redalyc.org/journal/1808/180852721003/html/>
- Rodríguez-Cruz, M. (2021). Colonialidad del Saber y Dominación Epistemológica. Aportes Etnográficos para un Análisis de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador del Correísmo. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 53(4), 705-719. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562021005002505>
- Ruelas, D. (2021). Origen y perspectivas de las políticas de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú: utopía hacia una EIB de calidad. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(36), 205-225. <https://doi.org/10.19053/01227238.10831>
- Sánchez, I.M. (2020). Estudios interculturales desde la Educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(34), 8-16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86966085001>
- Sánchez-Raza, V., & Rhea-Almeida, M. (2020). Análisis de la educación intercultural bilingüe en las instituciones educativas de la nacionalidad Tsáchila, Ecuador. *Revista Cátedra*, 3(1), 46-58. <https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1988>
- Vergara, M. (2021). De la educación indígena a la educación intercultural en México, Colombia y Guatemala. Debates, reflexiones y retos. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(95), 11-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27968419001>
- Vernimmen, G. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador: Una revisión conceptual. *Alteridad*, 14(2), 162-171. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.01>
- Yngali, J.L. (2021). La intercultural atraviesa la cultura educativa peruana. *Horizonte de la ciencia*, 11(21), 7-8. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=570967307001>

Autores / Authors

Saber más / To know more

Betty Zoraida Rizzo Zambrano



[0000-0001-7998-5866](https://orcid.org/0000-0001-7998-5866)

Doctorando en Ciencias Sociales y de la Educación en la Universidad de Huelva. Educadora con Maestría en Desarrollo Local. Línea de investigación: Pueblos Indígenas, interculturalidad, educación intercultural.

Emilia Moreno Sánchez



[0000-0003-0733-3580](https://orcid.org/0000-0003-0733-3580)

Doctora en Pedagogía. Profesora titular del Departamento de Pedagogía en la Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte de la Universidad de Huelva. Miembro del Seminario de Estudios de la Mujer de la UHU y del Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social (COIDESO). Líneas de investigación: Hábitos de lectura, Educación para la salud, género, organizaciones educativas, diversidad, calidad de vida.

Merino-Godoy, M.Á.; Yot-Domínguez, C.; Villaciervos-Moreno, P.; Moreno-Sánchez, E. Mobile Applications and Healthy Habits of Adolescents, a Strange Couple: Pilot Study of the Efficacy of the Healthy Jeart App. *Sustainability* 2022, 14, 5249.

María Isabel Mendoza Sierra



[0000-0002-5825-9440](https://orcid.org/0000-0002-5825-9440)

Doctora en Psicología. Profesora Titular de Psicología Social de la Universidad de Huelva, adscrita al Departamento de Psicología social, evolutiva y de la educación en la Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte. Miembro del Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para en Desarrollo Social (COIDESO). Líneas de investigación: envejecimiento activo y saludable, diversidad, calidad de vida, objetivos de desarrollo sostenible (ODS).

Gago-Valiente, F.-J.; Mendoza-Sierra, M.-I.; Moreno-Sánchez, E.; Arbinaga, F.; Segura-Camacho, A. Emotional Exhaustion, Depersonalization, and Mental Health in Nurses from Huelva: A Cross-Cutting Study during the SARS-CoV-2 Pandemic. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2021, 18, 7860.

**VALIDACIÓN DE ESCALA PARA PROYECTOS DE VINCULACIÓN
UNIVERSITARIOS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA (PUVEI)**

*SCALE VALIDATION FOR BONDING UNIVERSITY PROJECTS IN INCLUSIVE EDUCATION
(UPIE)*

Cevallos Solorzano, Kenia Fernanda, Anchudia Piloso, Maricarmen Vanessa &
Rodríguez Zambrano, Arturo Damián
Universidad Laica Eloy Alfaro De Manabí, Campus ULEAM, Manta (Ecuador)

Recibido | Received: 11/01/2023
Aprobado | Approved: 05/04/2023
Publicado | Published: 18/06/2023

Correspondencia | Contact: Arturo Rodríguez Zambrano | arturo.rodriguez30@gmail.com



[0000-0002-7017-9443](https://orcid.org/0000-0002-7017-9443)

RESUMEN

Palabras clave

Vinculación

Educación Inclusiva

Validación

Proyectos Universitarios

La validación de instrumentos es la principal forma de garantizar que los resultados de las investigaciones científicas y procesos de intervención demuestren credibilidad. Los proyectos de vinculación deben ser pertinentes, relevantes y demostrar un impacto. La pertinencia académica se refiere, por una parte, a la vinculación de los resultados de investigación con necesidades específicas de las instituciones educativas, el currículum y la formación para el campo laboral. La relevancia, por su parte, hace referencia a la idoneidad, valor e importancia del recurso informativo para el proyecto o investigación que se esté desarrollando. Implica la presentación de evidencias verificables que establecen a dicho recurso informativo como confiable. Finalmente, el impacto siempre supone algún tipo de alteración en las características de un objeto o problema, aunque ello pueda ser únicamente en una porción del objeto dependiendo de dónde se genere este. El presente trabajo tiene por objetivo validar un instrumento para medir la pertinencia, relevancia e impacto de los proyectos en educación inclusiva de la carrera de Educación Especial de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Se escogió un diseño no experimental, cuantitativo, transversal. Para ello, se procedió a la validación con la presencia de 8 expertos que conocen el tema y la aplicación piloto a 36 participantes del proyecto. Se encontraron altos niveles de confiabilidad en las pruebas de Aiken, el índice de confiabilidad por el Alfa de Cronbach y la prueba de confiabilidad total. Se examinaron las propiedades psicométricas del instrumento, mostrando relaciones significativas entre las dimensiones.

ABSTRACT

Keywords
Community boundary
Inclusive education
Validation
University Projects

Instrument validation is the main way to ensure that the results of scientific research and intervention processes demonstrate credibility. Linkage projects must be appropriate, relevant and demonstrate impact. Academic appropriateness refers, on the one hand, to linking research results with specific needs of educational institutions, curriculum, and training for the labor field. Relevance, on the other hand, refers to the suitability, value, and importance of the information resource for the project or research being developed. It involves the presentation of verifiable evidence that establishes such an information resource as reliable. Finally, the impact always involves some type of alteration in the characteristics of an object or problem, although this may only be in a portion of the object depending on where the impact is generated. The present work aims to validate an instrument to measure the appropriateness, relevance, and impact of the projects in inclusive education of the Special Education degree of the Secular Eloy Alfaro University of Manabí. A non-experimental, quantitative, cross-sectional design was chosen. For that, the validation was carried out with the presence of 8 experts who know the subject and the pilot application to 36 participants of the project. High levels of reliability were found in the Aiken tests, the reliability index by Cronbach's alpha and the total reliability test. The psychometric properties of the instrument were examined, showing significant relationships between the dimensions.

INTRODUCCIÓN

La vinculación con la sociedad es una de las funciones clave de la universidad ecuatoriana, que se establece a través de una interacción entre la institución educativa y la comunidad. Esta interacción implica la transmisión de conocimientos y experiencias, la corresponsabilidad y la retroalimentación mutua, con el fin de promover el bienestar y el desarrollo de la sociedad ([Campos & Sánchez, 2006](#)).

La vinculación entre la universidad y la sociedad implica que la universidad tiene la responsabilidad de compartir su conocimiento e investigación con la sociedad, a la vez que esta proporciona nuevos desafíos y problemas a la universidad para abordar ([Moriña & Carballo, 2018](#)). Por su lado, la sociedad tiene el deber de aplicar los conocimientos y soluciones propuestas por la universidad, y de proporcionar retroalimentación sobre su efectividad y relevancia para enfrentarse a los problemas y desafíos presentes en la sociedad. Además, la sociedad también puede contribuir a la universidad mediante la generación de recursos financieros y la creación de oportunidades para la colaboración en proyectos conjuntos. De esta manera, ambos actores se benefician y contribuyen al avance y progreso de la sociedad. Siendo así, la vinculación de la universidad con la sociedad es esencial para el desarrollo de una sociedad sostenible y justa ([Polaino & Romillo, 2017](#)).



El trabajo actual se enmarca en los proyectos conocidos como “Aprendizaje en la Diversidad para el Fortalecimiento de la Inclusión Educativa” y “Alfabetización Integral con Componentes de Gamificación”, los cuales involucran la participación de la carrera de Educación Especial de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Los esfuerzos académicos de estos proyectos se centran en proporcionar atención y apoyo a estudiantes con discapacidad y necesidades educativas específicas (NEE) que no están relacionadas con la discapacidad, así como en asesorar a docentes y familias sobre cuestiones didácticas vinculadas con la inclusión educativa ([Rodríguez et al, 2022](#)).

En este contexto, el concepto de inclusión educativa es significativo y es concebido como la estrategia para abordar las necesidades y diferencias de las personas con NEE, para garantizar el derecho a una educación de calidad para todos, independientemente de las habilidades o limitaciones individuales ([Perera et al., 2022](#)).

Para lograr la inclusión en la educación, es esencial identificar las barreras que existen en el sistema educativo ([Vera et al., 2019](#)). Estas barreras pueden ser de diversa índole, como el acceso a la educación, la exclusión de ciertos grupos de población, la falta de adaptación del sistema educativo a las necesidades individuales de cada estudiante, la carencia de apoyos y recursos para atender a las necesidades especiales de ciertos educandos, entre otras ([Vera et al., 2019](#)). En los trabajos de [Angenscheidt y Navarrete \(2017\)](#) y [Sevilla, Martín y Río \(2018\)](#) se manifiesta que la actitud positiva hacia la discapacidad en educandos con NEE se debe, en parte, a su acceso a la educación superior a través de la docencia de educadores especiales, lo que demuestra la importancia de la formación de profesionales para fomentar la inclusión en la educación.

El objetivo del presente trabajo es validar una escala de percepción para medir la pertinencia, relevancia e impacto de los proyectos de vinculación en inclusión educativa. El mismo se asocia con proyecto denominado “Atención a la Diversidad, para el fortalecimiento de la inclusión educativa en el Distrito 13D02” de la Carrera de Educación Especial, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

Revisión de la literatura

La vinculación con la sociedad es, en esencia, un conjunto de actividades que buscan brindar atención prioritaria a grupos en situación de vulnerabilidad, transfiriendo las competencias profesionales de docentes y estudiantes universitarios a la sociedad ([Campos & Sánchez, 2006](#)). Junto con las funciones sustantivas de formación académica e investigación, tiene como objetivo resolver problemas presentes en la comunidad a través de la gestión y dirección de proyectos de intervención, que incluyen la transferencia del conocimiento, dotación de recursos materiales y humanos, y el desarrollo e implementación de planes, entre otros ([Polaino & Romillo, 2017](#)).

La vinculación debe ser gestionada de manera eficiente y eficaz para garantizar la consecución de sus objetivos. Por ello, es necesario llevar a cabo una gestión basada en los principios derivados de mandatos normativos y la construcción participativa de objetivos y planes. Durante los procesos de ejecución, se deben asegurar procesos de colaboración, contribución recíproca y retroalimentación entre universidad y la comunidad, en una relación de beneficio mutuo para el de la sociedad ([González et al., 2019](#)).

Entre las propuestas existentes sobre el sistema de dimensiones de vinculación se encuentra el trabajo de [Barrios \(2017\)](#) en el que se emplea uno que distingue las dimensiones de indicadores básicos, e indicadores de seguimiento y evaluación. Dentro de la primera clasificación codifica los recursos, procesos y productos, y en la segunda agenda la eficiencia, eficacia y los derechos culturales.

[Estébanez y Korsunsky \(2003\)](#), por su parte, proponen la medición enfocada en la transferencia. En este caso, los autores desarrollan dos dimensiones, esto es, actividades de transferencia y orientación de las actividades. En la primera, establecen indicadores que buscan contabilizar y distinguir entre actividades de transferencia. En la segunda, mencionan indicadores como la orientación a los tipos de destinatarios, el alcance territorio y el modo de intervención, entre otros.

Otro trabajo relacionado es el de [León \(2004\)](#), quien plantea valorar la vinculación desde una visión empresarial. Su modelo se centra en indicadores como la cantidad de unidades de extensión, el número de estudiantes por profesor, la influencia en el sector externo, los ingresos en un período determinado, la importancia dada a la participación externa y a la cantidad de investigadores, entre otros. Estos pueden ser útiles para medir aspectos de la vinculación universidad-PYME-administración pública. Pero su enfoque es limitado en términos de la integración de categorías como la de relevancia y pertinencia, especialmente en ciencias sociales. Por ejemplo, no se menciona la participación y necesidades de la comunidad local. Además, algunos indicadores, como el número de investigadores o la situación de factores del entorno pueden no ser suficientes para capturar la complejidad de la vinculación. Por lo tanto, es importante complementar estos indicadores con otros que permitan una evaluación más completa y significativa de la vinculación.

Desde una mirada compleja, una evaluación de los indicadores de la vinculación requiere una perspectiva multi-métodos y multi-enfoque ([Del Cioppo & Bello, 2018](#)). Es importante, en este sentido, hacer énfasis en que el presente trabajo se limita al ámbito de la percepción de los beneficiarios. Para ello, se parte desde los constructos que fundamentan el desarrollo de procesos de vinculación en Ecuador: pertinencia, relevancia e impacto ([Estupiñán et al., 2016](#)).

La pertinencia es la capacidad de la universidad para adaptarse a las demandas de la *glocalidad* (globales y locales) y a los cambios de la sociedad, para así ofrecer programas y servicios que sean útiles para la comunidad. Es un factor fundamental en el desarrollo de proyectos de vinculación con la sociedad, ya que permite establecer un diálogo y trabajar en conjunto para abordar problemas y necesidades de la comunidad. De acuerdo con [Guzmán \(2014\)](#), “potencia la capacidad de dialogar, de evaluar, planificar y hacer algo en común” (p.18). Es importante destacar que la pertinencia universitaria no solo implica brindar soluciones a problemas sociales, sino también promover el desarrollo y el progreso de la comunidad a través de la investigación y la transmisión del conocimiento ([Suárez et al, 2020](#)).

En la revisión realizada por [Seañez y Guadarrama \(2022\)](#) sobre la pertinencia, se evidencia una diversidad de perspectivas en su medición. Extraen propuestas tales como la de SPRU (*Science and Technology Policy Research Unit*), basada en emprendimiento y tecnología, que incluye indicadores como la cantidad de contratos, la comercialización de activos; la de transferencia, con indicadores de actividad, orientación y alcance; y de instituciones, con indicadores como la caracterización institucional, actividades y desarrollo de capacidades. Tras su revisión, los autores infieren que la vinculación requiere abordar sus objetivos y políticas desde las necesidades de cada entorno, fundamentado en la realidad macro, meso y micro. En la universidad, la disciplina más importante es la realidad y sus actores, así como lo que acontece en ella.

Por otra parte, la relevancia se refiere a la importancia atribuida por la sociedad a las actividades de vinculación, en base a cómo estas responden a las necesidades de la comunidad ([Lemoine-Quintero et al., 2020](#)). La relevancia de la vinculación con la sociedad radica en su capacidad para promover el desarrollo y progreso de la sociedad y en su importancia para la universidad como institución educativa. Por ello, es fundamental que las instituciones de educación superior desarrollen estrategias y acciones que permitan presentar un balance entre los aspectos considerados como prioritarios para la comunidad, en contraste con la realidad conocida a nivel regional, nacional e internacional ([López et al., 2016](#)).

Finalmente, el impacto hace referencia a la influencia, nivel de afectación o cambio que producen las actividades de la universidad en la sociedad y a cómo estas contribuyen al desarrollo y progreso de la comunidad ([Izaguirre et al., 2019](#)). El impacto de los proyectos de vinculación con la sociedad puede ser valorado, en su totalidad, siempre y cuando que se aborden la pertinencia y la relevancia ([Del Cioppo & Bello, 2018](#)).

Para reconocerlo es necesario evaluar de manera conjunta todos los factores que engloban la problemática que se espera solucionar. Dicha evaluación debe ser objetiva y cuantificable, por lo que deben utilizar instrumentos que permitan validar o rechazar un proyecto en función de su significancia ([Flores, 2021](#)).

El trabajo de [Del Cioppo y Bello \(2018\)](#), es un ejemplo relevante sobre la medición del impacto social de la vinculación con la colectividad. De la misma forma, su investigación ejemplifica cómo el impacto cuenta con una gran variedad de indicadores que requieren ser medidos desde perspectivas multidimensionales y una aplicación multimétodos. En el contexto de su estudio, se traduce en términos de desarrollo formativo, procesos de formación, bienestar y participación de la comunidad, como sinónimo de empoderamiento.

METODOLOGÍA

Diseño

El presente trabajo utiliza el enfoque cuantitativo, con diseño transversal-no experimental. El método cuantitativo se basa en el uso de técnicas estadísticas para analizar datos y concluir sobre el tamaño y la dirección del efecto de una variable sobre otra. El diseño transversal, no experimental permite obtener información rápidamente y a bajo costo, ya que no es necesario seguir a los participantes durante un período de tiempo prolongado. Además, este tipo de diseño es adecuado para estudiar poblaciones grandes y diversas, dado que posibilita la inclusión de un gran número de participantes en un corto espacio.

Construcción del instrumento

El instrumento consiste en una escala o encuesta estructurada basada en las dimensiones de (1) pertinencia, (2) relevancia e (3) impacto (Ver tabla 1). La versión original contaba con veintitrés ítems y, tras la revisión por juicio de expertos, quedaron trece (Tabla 1).

En un primer proceso, después de la elaboración del borrador inicial, se tomó como referencia el protocolo para la revisión de expertos establecido por [Guayatt et al. \(2003\)](#). El mismo está basado en el instrumento AGREE (*Appraisal of Guidelines for Research and Evaluation*), que es una herramienta utilizada para valorar la calidad de las guías de práctica clínica. El instrumento AGREE evalúa seis dominios clave: objetividad, claridad, relevancia, rigurosidad metodológica, accesibilidad y soporte editorial. El protocolo de revisión por juicio de experto propuesto por [Guyatt et al. \(2003\)](#) incluye la evaluación de cada uno de estos dominios, así como la de la relación entre la guía y el indicador relevante y la de la redacción de la guía.

Su adaptación dio como resultado la evaluación de los criterios de (1) claridad, (2) objetividad, (3) redacción, (4) relación con el indicador y (5) relevancia, en una escala de Likert de cinco puntos, donde 1 = muy deficiente y 5 = excelente. Adicionalmente, se registraron todas las observaciones y correcciones recomendadas por los expertos. Entonces se aplicó la prueba estadística para el cálculo del índice de Aiken, el cual reconoce un valor entre 0 y 1 para determinar si la evaluación de los expertos daba como resultado un instrumento válido.

Tabla 1.

Operativización de variables.

Dimensiones	Definición conceptual	Indicador	Ítem
Relevancia	La importancia del proyecto para las instituciones	Elaboración y actualización de documentos	El proyecto ha sido idóneo para la actualización de datos e información del DIAC. (Documento individual de adaptación curricular)
		Desarrollo de recursos didácticos	El proyecto ha sido idóneo para el desarrollo de informes educativos El proyecto ha desarrollado recursos didácticos para trabajar con estudiantes con NEE. (Necesidades Educativas especiales)
		Apoyo didáctico y pedagógico	La asesoría individual brindada durante el proyecto ha desarrollado competencias para la inclusión educativa Las capacitaciones grupales realizadas durante el proyecto han sido relevantes
Pertinencia	La relación entre las acciones ejecutadas en la vinculación con la sociedad y las necesidades prioritarias de los beneficiarios	Prioridades en los planes institucionales	Las acciones llevadas a cabo en el proyecto de vinculación de la carrera de Educación Especial respondieron a la planificación de la institución en la que usted labora
		Prioridades en los planes locales	Las acciones realizadas en el proyecto de vinculación de la carrera de Educación Especial respondieron a los requerimientos que tienen los niños, niñas y adolescentes con NEE para participar activamente en la ciudad
		Prioridades en el plan nacional de desarrollo	Las acciones realizadas en el proyecto de vinculación de la carrera de Educación Especial respondieron a los objetivos del plan nacional de desarrollo
Impacto	Supone una alteración positiva en las características de un objeto o problema, aunque sea únicamente en una porción	Mejora de procesos formales	El proyecto de vinculación hizo una aportación positiva las habilidades de los funcionarios para realizar los informes educativos, DIACS u otros procesos formales
		Conocimientos adquiridos	El proyecto permitió ampliar los conocimientos sobre la atención a las NEE
		Mejora en la actitud	El proyecto motivó a los funcionarios en el trabajo de inclusión de las personas con NEE
		Desarrollo de habilidades	El proyecto implementa estrategias que toman en cuenta el desarrollo de todas las diferentes áreas de los niños, niñas y adolescentes
		Beneficiarios indirectos	El proyecto fomenta la participación de las familias

Luego, se llevó a cabo la aplicación piloto del cuestionario de percepción sobre la pertinencia, relevancia e impacto de los proyectos de vinculación en inclusión educativa de la que participaron sus usuarios y beneficiarios. Para evaluar su confiabilidad, se utilizó el índice de alfa de Cronbach aplicado de tres formas: (1) confiabilidad del instrumento, (2) confiabilidad por dos mitades, y (3) confiabilidad de sus dimensiones. De esta manera, se aseguró una medida precisa para asegurar que los resultados obtenidos eran consistentes y fiables. Se realizó la prueba de validez total, que consistente en evaluar las correlaciones existentes entre las dimensiones. Los análisis estadísticos fueron realizados con el soporte tecnológico del software estadístico SPSS, versión 23.

Población y muestra

El presente estudio fue desarrollado con la participación de dos grupos de personas. Por un lado, una población infinita de expertos en temas de vinculación con la sociedad e investigación educativa. Por otro, una población aproximada de 200 de beneficiarios, y otros participantes, quienes fueron parte de los procesos de vinculación con la sociedad que ejecuta la carrera de la Educación Especial con la coordinación del Distrito 13D02 del Ministerio de Educación, el Departamento de Discapacidad de M.I. Municipio de Manta y el Espacio de Apoyo Integral liderado por las Organizaciones no Gubernamentales: HIAS y UNICEF durante el período enero 2020- julio 2022.

Para la selección de expertos se utilizó el muestreo no probabilístico [Leech & Barrett \(2005\)](#) hacen referencia al importante rol que pueden desempeñar en la evaluación de la confiabilidad y validez de un instrumento, así como en la interpretación de los resultados obtenidos a partir del uso del instrumento. La muestra estaba conformada por seis personas quienes cumplían con los siguientes criterios:

1. Ser docente universitario.
2. Tener experiencia relevante en los procesos de vinculación con la sociedad.
3. Contar con publicaciones académicas o experiencia en investigación.

Para la selección de la muestra de beneficiarios y otros participantes se utilizó el muestro no probabilístico por cuotas. La muestra de beneficiarios y otros sumaba treinta y seis personas quienes tenían las características siguientes:

1. Ser mayor de edad.
2. Haber participado en uno de los dos proyectos de vinculación con la sociedad de la carrera de Educación Especial de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí durante el período enero 2020-julio 2022 en calidad de beneficiario directo o indirecto.

Resultados

La revisión de expertos dio como resultado la tabulación de los criterios de claridad,

coherencia, redacción, relación con el indicador y relevancia. Se procedió a calcular la V de Aiken para conocer la medida de acuerdo en cada ítem. En términos generales, el valor de Aiken obtenido en el cuestionario es de un 0.86.

Esto indica que el instrumento es apropiado para su aplicación y es considerado válido por la mayoría. Del mismo modo, se puede observar el cálculo de la media de cada criterio obtenido entre los trece ítems. Los resultados obtenidos en la mayoría de ellos estaban entre 0.77 y 1, lo que nos permite concluir que son válidos para su aplicación.

Tabla 2.

Resultados V de Aiken en criterios en general.

Criterio	Media en Ítems
Claridad	0.85
Coherencia	0.77
Redacción	0.83
Relación con el indicador	0.84
Relevancia	0.98
Media	0.86

Tras ello, la prueba piloto permitió el análisis de la confiabilidad por tres métodos. En la tabla 3 se presenta el resultado de la confiabilidad total y por mitades. El coeficiente de alfa de Cronbach aplicado de manera general a los 13 ítems del instrumento dio como resultado 0.957304, similar a la mitad 1 (0.91) y la mitad 2 (0.94). Dichos resultados se muestran como indicadores de la replicabilidad del instrumento.

Tabla 3.

Prueba de confiabilidad general y por dos mitades.

Prueba de Confiabilidad	Alfa de Cronbach	N de elementos
Instrumento	0.96	13
Mitad 1	0.91	6
Mitad 2	0.94	7

En la tabla 4 se observa el cálculo de la confiabilidad por cada dimensión del instrumento. En la misma se comprueba que cada dimensión cuenta con valores cercanos al 1, reconociendo una confiabilidad alta para la relevancia, y muy alta para las dimensiones de pertinencia e impacto.

Tabla 4.

Estadística de confiabilidad por dimensiones.

Dimensiones	Alfa de Cronbach
Relevancia	0.895
Pertinencia	0.912
Impacto	0.9272

En la tabla 5 se presentan los resultados de la prueba de validez total, consistente en el cálculo de la correlación de Pearson entre las dimensiones. Los resultados muestran que hay correlaciones positivas y significativas entre los constructos de pertinencia y relevancia (0,811), y relevancia e impacto (0,750), lo que indica que existe una relación fuerte y significativa entre estos constructos.

El nivel de consistencia interna del instrumento que se describe es muy alto, ya que los coeficientes de alfa de Cronbach para el instrumento completo y para las mitades 1 y 2 están por encima de 0.9, que es considerado como un valor excelente. Estos valores indican que los ítems del instrumento están altamente relacionados entre sí y miden la misma construcción o concepto.

Tabla 5.
Prueba de validez total.

		Relevancia	Pertinencia	Impacto
Relevancia	Correlación de Pearson	1	,811**	,750**
	Sig. (bilateral)		,000	,000
Pertinencia	Correlación de Pearson	,811**	1	,894**
	Sig. (bilateral)	,000		,000
Impacto	Correlación de Pearson	,750**	,894**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Además, el hecho de que los resultados de la confiabilidad sean similares en todas las mitades del instrumento sugiere que los ítems son consistentes a lo largo de todo el instrumento, lo que refuerza la idea de que se mide una única construcción. En resumen, los resultados muestran que el instrumento tiene una alta consistencia interna y es un buen indicador de la variable que se desea medir.

Por otro lado, la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin es de 0,882, lo cual es cercana a 1, y da indicios sobre la factibilidad del análisis factorial, con una Sig. de 0,000.

En la tabla 6 se observa el análisis de regresión lineal para las dimensiones de pertinencia, relevancia e impacto. Los coeficientes estándar representan la relación entre la variable independiente y la dependiente, controlando los efectos de las otras variables independientes en el modelo. Los valores de t y Sig, indican si los coeficientes son significativamente diferentes de cero.

Para el caso (1), en el que la variable dependiente es la “pertinencia”, el coeficiente estándar para la constante (0) indica que, si la relevancia e impacto son iguales a cero, la pertinencia también será cero. El coeficiente estándar de relevancia (0.66) y su valor t (6.66) señalan que hay una relación positiva significativa entre relevancia y pertinencia, lo que quiere decir

que un aumento en la relevancia se asocia con un aumento en la pertinencia. El coeficiente estándar para el impacto (0) y su valor t (4.18) reflejan que no hay una relación significativa entre el impacto y la pertinencia. El valor de significancia para la relevancia es de 0.06, lo que sugiere que la relación entre relevancia y pertinencia no es muy fuerte y puede haber otros factores que influyan en su asociación.

Para el caso (2) en que la variable dependiente es “relevancia”, los resultados indican que tanto la pertinencia como el impacto tienen una relación significativa. La pertinencia tiene un coeficiente estándar de 0,48, lo que sugiere que su aumento se asocia con un crecimiento en la relevancia. El impacto también tiene un coeficiente estándar significativo de 0,36, lo que indica que un aumento en el impacto se asocia con un incremento en la relevancia. Los coeficientes son significativamente diferentes de cero ($p < 0,05$), lo que sugiere que los efectos de la pertinencia e impacto en la relevancia son estadísticamente destacables.

Tabla 6.
Análisis de regresión lineal.

Variable Dependiente	Variable Independiente	Coef. Estándar Beta	t	Sig.
(1) Pertenencia	Constante	0	4,18	0
	Relevancia	0,66	6,66	0,06
	Impacto	0	4,18	0
(2) Relevancia	Constante	0	0,3	0,768
	Pertinencia	0,48	2,84	0,006
	Impacto	0,36	2,11	0,039
(3) Impacto	Constante	0	-0,9	0,359
	Relevancia	0,22	2,11	0,039
	Pertinencia	0,7	6,66	0

Para el caso (3), en el que la variable dependiente es el “impacto”, el -0,9 en el coeficiente estándar constante indica que, si tanto la pertinencia como la relevancia son iguales a cero, el impacto sería igual a -0,9. Tanto el coeficiente de regresión para la variable “relevancia” (0,22) y para “pertinencia” (0,7) muestran significancia en los valores $p = 0,039$ y $p=0,00$, respectivamente. Esto indica que a medida que la relevancia y la pertinencia aumentan en una unidad estándar, se espera que el impacto aumente en 0,22 y 0,7 unidades estándar, respectivamente, por las variables independientes (relevancia y pertinencia) que controlan la variable dependiente (impacto).

Estos resultados sugieren que la pertinencia, relevancia e impacto están interrelacionados de manera compleja, y que su efecto en la variable dependiente depende de las interacciones específicas entre estas variables.

DISCUSIÓN

Los instrumentos utilizados en proyectos de vinculación universitaria requieren ser validados. De lo contrario, sus resultados no son confiables según lo han señalado [Del Cioppo y Bello \(2018\)](#). En dichos estudios se utilizan técnicas como el juicio de expertos, entrevistas, análisis de contenido, análisis documental y datos de encuestas para evaluar la efectividad de una herramienta de evaluación de proyectos de vinculación universitaria. Sus resultados sugieren que el uso de herramientas adecuadas proporciona información valiosa para mejorar la calidad y la efectividad de los procesos.

La validación mediante el juicio de expertos permite identificar errores o debilidades en el instrumento y proporciona información valiosa para su mejora. Esto es particularmente importante en los espacios en que el instrumento será utilizado para tomar decisiones o para medir conceptos complejos que pueden ser difíciles de evaluar de otras maneras. En esta línea, [Robles y Rojas \(2015\)](#) y [Guayatt et al. \(2003\)](#) han desarrollado protocolos de revisión por juicio de expertos que facilitan la evaluación de los dominios instrumentales para la validación de contenido.

Además de evaluar la validez, el juicio de expertos enrumba la elaboración de instrumentos hacia resultados confiables, estadísticamente. Al incluir esta perspectiva, se puede mejorar la utilidad y aplicabilidad del instrumento. De esta manera, la aplicación de pruebas piloto se desarrolla con mayores garantías.

En el presente estudio el resultado del índice de Aiken fue cercano a 1, al igual que en el estudio realizado por [Caycho \(2018\)](#). Estos valores muestran que los expertos evaluados consideran que existe un alto nivel de consistencia dentro del instrumento evaluado. Por otro lado, el índice de alfa de Cronbach es aplicado con el fin de verificar el nivel de consistencia interna del instrumento. Tal como ocurrió en el presente proyecto, una mayor aproximación al 1 es indicativo de una alta confiabilidad tanto en ítems, dimensiones y, de manera general, en el instrumento. En el trabajo se encontró una alta correlación entre los constructos pertinencia, relevancia e impacto, lo que significa que la prueba de validez muestra que el constructo latente está midiendo realmente el concepto que se supone que debe y no algo más.

La medición de indicadores de impacto como la organización de actividades, la adquisición del conocimiento, el cumplimiento de objetivos y la participación comunitaria son requisitos para los procesos de vinculación. El trabajo de [Del Cioppo y Bello \(2018\)](#) señala que la aplicación de este únicamente aporta información en un contexto específico, limitando la replicabilidad del estudio. Por tanto, se encuentra que medir relevancia, pertinencia e impacto permiten mejorar los estándares universitarios y fortalecer sus procesos de acercamiento a la comunidad

y actualización para el desarrollo de sistemas que integren todas las funciones sustantivas de la universidad ([Zambrano et al., 2020](#)).

En trabajos como el de [Del Cioppo y Bello \(2018\)](#) se examinaron los indicadores de impacto social utilizados para evaluar proyectos de colaboración con la comunidad. Sus propuestas fueron desarrolladas en contextos específicos y la diferencia principal con el presente estudio radica en que este último presenta una medición de variables más amplias, pero que, al mismo tiempo, tienen una mayor cercanía con los modelos nacionales de gestión de la educación superior en Ecuador.

Después de analizar los resultados, se ha determinado de manera objetiva que los proyectos de vinculación en educación inclusiva de la carrera de educación especial de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí son relevantes, pertinentes y de impacto, según la percepción de sus beneficiarios. Por lo tanto, es importante seguir fortaleciendo su contribución a las comunidades educativas y tomar medidas para lograrlo. Esto es relevante en confrontación con perspectivas como la de [Viña et al. \(2019\)](#), quienes consideran que la normativa actual en la educación superior ecuatoriana no genera el impulso necesario para los proyectos de vinculación con la sociedad, ya que el reglamento de carrera y escalafón no lo considera.

Siendo así, el aporte de este trabajo es significativo en cuanto a la operativización de dimensiones e indicadores para la medición de la relevancia, pertinencia e impacto. El establecimiento de su validez y la medición de sus propiedades psicométricas garantiza la replicabilidad del instrumento, así como la capacidad de ser adaptado a diferentes contextos, especialmente en el sector educativo, sin dejar de lado otros sectores de las ciencias sociales e incluso de las ciencias exactas.

CONCLUSIONES

En el presente Artículo se ha demostrado la validez y confiabilidad de la escala PUVEI (Proyectos Universitarios de Vinculación en la Educación Inclusiva) y se han determinado sus propiedades psicométricas. En la elaboración de la escala PUVEI se tuvieron en cuenta diversos aspectos clave, como la pertinencia de los proyectos universitarios de vinculación en la educación inclusiva para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Además, se consideró el impacto que estos proyectos pueden tener en la comunidad universitaria y en la sociedad en general, así como su relevancia para promover la inclusión y la equidad en el ámbito educativo. Al contar con una escala confiable y válida como la PUVEI, se pueden realizar evaluaciones rigurosas y comparables de los proyectos universitarios de vinculación en la educación inclusiva. En consecuencia, es posible identificar las fortalezas y áreas de mejora en estos proyectos con la finalidad de tomar decisiones informadas para su desarrollo y sostenibilidad a largo plazo.

Los resultados de la validación por juicio de expertos y la aplicación de la prueba piloto demostraron altos niveles de validez y de confiabilidad del instrumento, así como valores significativos en las pruebas de regresión. Esto se traduce en altos niveles de eficacia, replicabilidad y adaptabilidad del instrumento a diferente contexto para la recogida de información sobre la percepción de los beneficiarios de proyectos universitarios relacionados con la educación en general, y la educación inclusiva en particular, pero también en otros ámbitos de la superior.

Se deduce que, además, la construcción de un instrumento válido y la ejecución de los proyectos de vinculación con la sociedad de la carrera de Educación Especial de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí han sido pertinentes, relevantes y han tenido impacto bajo la perspectiva de sus usuarios y beneficiarios directos e indirectos.

Se recomienda continuar con esta línea de trabajo y fortalecer las alianzas con diferentes actores de la comunidad para ampliar el alcance y el impacto de los proyectos. Resulta relevante realizar una evaluación sistemática y regular de ellos para medir su efectividad y adaptarlos en caso de ser necesario. Se debe destacar que la formación y capacitación constante de los estudiantes y profesionales participantes son unos requisitos para garantizar que están actualizados y equipados con las habilidades necesarias para llevar a cabo su trabajo de manera eficiente y efectiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angenscheidt, L. A. & Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Barrios, R. (2017). Análisis de indicadores de los proyectos de vinculación de la Facultad de Antropología. *UVserva: Revista Electrónica de la Coordinación Universitaria de Observatorios de la Universidad Veracruzana*, 2, 28-33. <https://doi.org/10.25009/uvs.v0i2.2372>
- Campos, G. & Sánchez, G. (2006). La vinculación universitaria y sus interpretaciones. *Ingenierías*, 9(30), 18-25. https://ingenierias.uanl.mx/anteriores/30/30_vinculacion.pdf
- Caycho, T. (2018). Aportes a la cuantificación de la validez de contenido de cuestionarios en enfermería. *Revista Cubana de Enfermería*, 34(2), 1. <https://revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/article/view/2779/343>
- Del Cioppo, J. & Bello, M. (2018). Indicadores de impacto social para evaluación de proyectos de vinculación con la colectividad. *Económicas CUC*, 39(1), 105-116. <http://dx.doi.org/10.17981/econcuc.39.1.2018.07>

- Ceballos Solorzano, K.F., Anchudia Piloso, M.V. & Rodríguez Zambrano, A.D. (2023). Validación de escala para proyectos de vinculación universitarios en educación inclusiva (PUVEI). *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 7, 46-62. <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v7i.27094>
- Estébanez, M. E. & Korsunsky, L. (2003). Medición de actividades de vinculación y transferencia de conocimientos científicos y tecnológicos. En R. I. (RICYT), *El estado de la ciencia. Principales indicadores deficiencia y tecnología iberoamericanos/interamericanos* (pp. 83-92.). Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo (CYTED). http://www.ricyt.org/wp-content/uploads/2019/09/Estado_2003_11.pdf
- Estupiñán, J., Villamar, M. Campi, A. & Cadena, L. (2016). Reflexiones acerca de la pertinencia e impacto de la educación superior en Ecuador desde su perspectiva actual. *Revista Órbita Pedagógica*, 3(3), 81-92. <https://core.ac.uk/download/pdf/268044058.pdf>
- Flores, J. (2021). Vinculación con la sociedad: impacto del núcleo de apoyo fiscal en la generación de cultura tributaria. *Journal of Science and Research*, 6(1), 93-108. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/945>
- González, J., Yépez, V., & García, E. (2019). Vinculación con la colectividad: una propuesta de gestión. *Revista Killkana Sociales*, 3(2), 29-39. https://killkana.ucacue.edu.ec/index.php/killkana_social/article/view/464
- Guyatt, G., Rennie, D., Meade, M. O., Cook, D. J. & Haynes, B. (2003). Evaluating the quality of clinical practice guidelines: a critical appraisal of the Appraisal of Guidelines for Research & Evaluation (AGREE) Instrument. *BMJ*, 327(7417), 867-870.
- Guzmán, C. (2014). El proceso extensionista universitario como vía para la pertinencia en la formación del futuro profesional. *EspamCiencia*, 5(1), 17-24. http://190.15.136.171/index.php/Revista_ESPAMCIENCIA/article/view/80
- Izaguirre, J., Medina, V. & Gavidia, S. (2019). Impacto del Programa de Vinculación con la Comunidad de la Universidad Internacional del Ecuador en el Sector Independencia II - Barrios de Paz en Guayaquil, 2017 - 2018. *Espíritu Emprendedor TES*, 3(4), 17-27. <https://doi.org/10.33970/eetes.v3.n4.2019.171>
- Leech, D. L. & Barrett, K. J. (2005). Expert sampling in instrument development and validation. *Psychological Methods*, 10(3), 267-283.
- Lemoine-Quintero, F. Á., Carvajal-Zambrano, G. V., Hernández-Rodríguez, N. R. & Delgado-Caicedo, Y. L. (2020). Rol y pertinencia en universidades del Ecuador en la actividad de vinculación con la sociedad. *Maestro y Sociedad*, 17(3), 437-453. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5212>
- León, A. (2004). Un modelo de vinculación universidad - PYME - administración pública para la creación de centros de desarrollo productivo en la Costa Caribe de Colombia. *Ingeniería & Desarrollo*, 15, 84-115. <https://www.redalyc.org/pdf/852/85201507.pdf>
- López, R., Cedeño, G., Lescay, D., Mestre, U. & Meza, H. (2016). Relevancia del proceso de vinculación con la sociedad en la formación de profesionales en instituciones de educación superior del Ecuador. *Revista Órbita Pedagógica*, 3(2), 61-82. <https://scholar.archive.org/work/z2c4p75yhvojes2coo4z53zni/access/wayback/http://revista.isced-hbo.ed.ao/rop/index.php/ROP/article/download/70/67/>

- Ceballos Solorzano, K.F., Anchudia Piloso, M.V. & Rodríguez Zambrano, A.D. (2023). Validación de escala para proyectos de vinculación universitarios en educación inclusiva (PUVEI). *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 7, 46-62. <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v7i.27094>
- Moriña, A. & Carballo, R. (2018). Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación. *Psicología Escolar e Educativa*, 22(Esp), 87-95. <https://www.redalyc.org/journal/2823/282362625010/html/>
- Perera, V. H., Melero, N. & Moriña, A. (2022). Prácticas docentes para una educación inclusiva en la universidad con estudiantes con discapacidad: Percepciones del profesorado. *RMIE: Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), 433-454. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v27n93/1405-6666-rmie-27-93-433.pdf>
- Polaino, C. & Romillo, A. (2017). Vinculación con la Sociedad en la Universidad de Otavalo, Ecuador. *Formación universitaria*, 10(3), 21-30. <https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v10n3/art04.pdf>
- Robles, P. & Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 9(18), 124-139. <https://doi.org/https://doi.org/10.26378/rnlael918259>
- Rodríguez, A., Macías, N., & Briones, Y. (2022). La atención a las necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad: procesos y dificultades. Un estudio desde la vinculación universitaria. *Revistas de Investigación*, 46 , 127-142. <https://doi.org/10.56219/revistasdeinvestigacin.v46i107.114>
- Seañez, Z. P. & Guadarrama, V. H. (2022). La vinculación social universitaria: un camino hacia la pertinencia social. *Emerging Trends in Education*, 4(8A), 121-142. <https://doi.org/10.19136/etie.a4n8A.4720>
- Sevilla, D., Martín, M. & Río, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovus: Innovación educativa (México, DF)*, 18(78), 115-141. <https://www.redalyc.org/journal/1794/179462782007/html/>
- Suárez, I., Trueba, B., Venegas, G. & Proaño, C. (2020). La pertinencia social universitaria ante el COVID-19. *Revista Educare*, 24(2), 249-272. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1329/1299>
- Vera, K. V., Salazar, I., Casquete, R. & Nagua, J. (2019). Educación inclusiva: atención a la diversidad de las necesidades educativas especiales de los estudiantes de la Universidad Técnica de Babahoyo, extensión Quevedo. *Journal of Science and Research, (CIEIS2019)*, 4 291-300. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/774>
- Viña, N., Sacoto, V. & Landívar, J. (2019). Contribución de la Universidad ecuatoriana en beneficio de sectores vulnerables-Vinculación con la Sociedad. *Espacios*, 40(23), 1-11. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n23/a19v40n23p11.pdf>
- Zambrano, T. M., González, O. & Batista, A. (2020). System of integral information for social vinculation process the San Gregorio University of Portoviejo. *Revista Conrado*, 16(75), 142-149. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1401>

Ceballos Solorzano, K.F., Anchudia Piloso, M.V. & Rodríguez Zambrano, A.D. (2023). Validación de escala para proyectos de vinculación universitarios en educación inclusiva (PUVEI). *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 7, 46-62. <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v7i.27094>

Autores / Authors	Saber más / To know more
<p data-bbox="177 367 630 400">Kenia Fernanda Cevallos Solorzano</p> <p data-bbox="177 414 877 510">Egresada de la carrera de Educación Especial de la Facultad de Ciencias Educación, Turismo, Arte y Humanidades de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.</p>	<p data-bbox="922 367 1244 405"> 0000-0002-8764-5463</p>
<p data-bbox="177 553 667 586">Maricarmen Vanessa Anchundia Piloso</p> <p data-bbox="177 600 877 696">Egresada de la carrera de Educación Especial de la Facultad de Ciencias Educación, Turismo, Arte y Humanidades de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.</p>	<p data-bbox="922 553 1257 591"> 0000-0002-5784-3661</p>
<p data-bbox="177 757 639 790">Arturo Damián Rodríguez Zambrano</p> <p data-bbox="177 804 877 996">Doctor en Educación. Maestría en Educación Superior: Investigación e Innovación Pedagógica. Ingeniero en Turismo con. Investigador acreditado por la Senescyt. Actualmente docente en la Facultad de ciencias Educación, Turismo, Arte y Humanidades de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.</p>	<p data-bbox="922 757 1257 795"> 0000-0002-7017-9443</p>

**ACCESO, APOYOS TÉCNICOS Y PRÁCTICAS LECTORAS DE ESTUDIANTES
CON DÉFICIT AUDITIVO EN TRES UNIVERSIDADES ECUATORIANAS**

*ACCESS, TECHNICAL SUPPORT, AND READING PRACTICE OF STUDENTS WITH HEARING
IMPAIRMENT AT THREE ECUADORIAN UNIVERSITIES*

Santillán-Palma, Victor Elián⁽¹⁾. & Villafuerte-Holguín, Jhonny⁽²⁾.

⁽¹⁾ Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Proyecto Interdisciplinario de Alfabetización Integral con Componentes de Gamificación para el Desarrollo Sostenible de Niños, Jóvenes y Adultos mayores de Manta, Ecuador.

⁽²⁾ Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Propuesta de adaptación curricular en la enseñanza del idioma inglés para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales auditivas, de las unidades educativas de Chone. Grupo de investigación: Innovaciones pedagógicas para el desarrollo sostenible de ULEAM (Ecuador).

Recibido | Received: 07/01/2023
Aprobado | Approved: 04/04/2023
Publicado | Published: 22/06/2023

Correspondencia | Contact: Jhonny Villafuerte | Jhonny.villafuerte@uleam.edu.ec

 [0000-0001-6053-6307](https://orcid.org/0000-0001-6053-6307)

RESUMEN

Palabras clave

Accesibilidad

Apoyo pedagógico

Discapacidad

Educación Inclusiva

Enseñanza de una
segunda lengua

El acceso de estudiantes con déficit sensorial a servicios educativos de calidad persiste como uno de los desafíos de la educación superior a nivel mundial. El objetivo de este trabajo es determinar el nivel de acceso y apoyo técnico que tres universidades ecuatorianas ofrecen a los estudiantes con discapacidad auditiva para el desarrollo de la destreza lectora. Se acude al enfoque mixto de la investigación científica para la recolección de datos. El instrumento utilizado es el Cuestionario de Acceso a la Educación Inclusiva creado por [Real \(2011\)](#). Las técnicas utilizadas fueron: observación contextualizada, entrevista a profundidad y encuesta. Los resultados muestran que, en las universidades estudiadas, persisten las limitaciones para brindar apoyos técnicos a los estudiantes con discapacidad sensorial, reduciendo el desarrollo de las habilidades lectoras del grupo estudiado. La investigación concluyó que, para mejorar la destreza lectora de estudiantes con déficit auditivo, las universidades participantes deben instalar soportes pedagógicos/técnicos, diseñar rutas de intervención y fortalecer los conocimientos y la motivación del profesorado para implementar adaptaciones curriculares y tutorías específicas.

ABSTRACT

Keywords

Accessibility

Pedagogical support

Disability

Inclusive education

Second language instruction

The access of students with sensory deficits to quality educational services persists as one of the challenges of higher education worldwide. This work aims to determine the level of access and technical support that three Ecuadorian universities offer to students with hearing impairment for the development of reading skills. The mixed approach of scientific research is used for data collection. The instrument used is the Inclusive Education Access Questionnaire created by [Real \(2011\)](#). The techniques used were: contextualized observation, in-depth interview, and survey. The results show that in the universities studied, limitations persist in providing technical support to students with sensory disabilities, reducing the development of reading skills in the group studied. The research concluded that to improve the reading skills of students with hearing impairment, the participating universities must install pedagogical/technical supports, design intervention routes, and strengthen the knowledge and motivation of the teaching staff to implement curricular adaptations and specific tutorials.

INTRODUCTION

Students with sensory deficits still face barriers to access to quality education in Ecuadorian universities, even the advances in government policy for improving the inclusive educational system.

Thus, the specialized literature review shows that students with hearing impairment frequently present low literacy levels. This situation may be related to the discrepancies between the incomplete spoken language system that they possess in contrast to the multiple reading demands that characterize the current professionalization processes ([Geers & Hayes, 2011](#); [Moreira & Villafuerte, 2022](#)). Besides, Inclusive Education in Ecuadorian universities needs to innovate the teaching practices, but the commitment and effort of the teaching staff administrators, and agents of Education are crucial ([Bravo et al., 2021](#); [Villafuerte-Holguín, 2022](#)). Consequently, researching and contributing to strengthening the reading skills of students with hearing impairment is a niche to research.

Inclusive Education is to ensure every student's access to educational programs offered in a territory under the principles of accessibility, quality, and social relevance ([Corral et al., 2015](#); [Villafuerte & Pinoargote, 2020](#)). It considers government policies, teaching processes, and cultural practices for inclusiveness in every educational institution worldwide ([Alonzo & Villafuerte, 2020](#)).

In addition, according to [Luzardo et al. \(2018\)](#), Inclusive education promotes to stop all possible forms of exclusion that persist in the educational system of any country. However, instructors

around the world need more training actions and procedures to improve the attention to the diversity of students ([Villafuerte & Pinoargote, 2020](#)).

General progress in Inclusive Education is linked to the development of cultural values, but the promise of greater inclusion in schools requires appropriate teaching material and technical supports ([Saloviita, 2019](#)). Thus, [Abdulrahman et al. \(2021\)](#) affirm that:

Zibah Nwako's submission seeks clarification for what happens when the very concept of education is exclusionary when it does not always take into cognizance marginal groups, alternative knowledge(s), and other forms of both schooling and education in the context of South-East Nigeria in West Africa. (p. 49)

The interaction of interdisciplinary professional teams strengthens the understanding of Inclusive Education. It involves people's health and well-being ([Ocampo, 2018](#)). Besides, inclusive education aims for each school to accept, recognize, and include the existing diversity and seeks all people's individual and social well-being ([Rodríguez et al., 2020](#); [Rueda et al., 2020](#)). Thus, teacher's attitudes towards inclusive Education are critical indicators for the successful inclusion of learners ([Garrad et al., 2022](#)).

In addition, it is also necessary to understand that diversity in the educational communities is not a problem but an opportunity to enrich the society ([Abdulrahman et al., 2021](#); [Macías & Villafuerte, 2020](#)). Therefore, [Matos & Fukuda \(2016\)](#) find difficulties in the personal relationship and teaching practices between instructors and students with hearing impairment. Besides, [Fernández et al. \(2017\)](#) argue that professors express discomfort in the presence of students with disabilities in the classroom. However, the work of [Pegalajar & Colmenero \(2017\)](#) shows that professors, especially women, have attitudes that favor attention to students with disabilities. They add that new generations of instructors state that they are better prepared to care for students, although it is necessary to improve in short terms the teaching practices to ensure attention to the student's specific learning needs.

Furthermore, scholars such as [Mateus et al. \(2017\)](#) and [Bravo et al. \(2021\)](#) affirm that inclusive practices persist in Ecuadorian schools with disability cases. [Macías & Villafuerte \(2020\)](#) conclude that laws favor social and educational inclusion in Ecuador. However, inclusive teaching practices require urgent innovations of teaching strategies ([Bello et al., 2023](#)). Consequently, Inclusive Education in the Ecuadorian context must consider investing more in technical supports than in building educational architecture ([Bravo et al., 2023](#)).

Hearing impairment is the difficulty in hearing sounds and negatively influences daily activities. It not only depends on the physical or biological characteristics of the person, but it is a condition that interacts with an unfavorable environment ([López & Valenzuela, 2015](#)).

Finally, [Velázquez & Villafuerte \(2020\)](#) determine that games strengthen the muscles of the oral cavity, improving learners' intonation, pronunciation, and fluency of verbal expression, improving learners reading practices in the use of their mother tongue or any other additional language. Therefore, one of the challenges of educational research in Ecuador is to identify strategies to improve students - professors communication in the educational environment, favoring maximum learning and the integral development of children, teenagers, and adults with hearing deficits.

The following research questions guided this study:

- a. What are the physical accesses, logistic facilities, and technical supports installed for reading practice of students with hearing impairment in three universities located in Manabí?
- b. What is the population of students with hearing impairment in the three universities located in Manabí?
- c. What good practice and curricular adaptations do instructors use for improving reading skills in students with hearing impairment in the universities of Manabí?
- d. What technical supports for students with hearing impairment are implemented in three Ecuadorian university?
- e. How to improve reading comprehension of students with hearing impairment?

This work aims to determine the level of access and technical support that three Ecuadorian universities offer to students with hearing disabilities for improving their reading skills.

LITERATURE REVIEW

1. Hearing disabilities in the university context

Reading skills are essential for students' social integration. [Alegre & Villar \(2019\)](#) argued that hearing-loss students face difficulties developing their linguistic abilities. It can affect students' communication skills in vocabulary acquisition, grammar use, language articulation, fluency, comprehension, or pronunciation.

According to [Pulgar \(2018\)](#), educating students with hearing limitations must be understood as a challenge because they require an education according to their characteristics and needs. Thus, [Mateos & Jiménez \(2018\)](#) claim that hearing loss can appear at any age of the child, at birth or later; It can appear abruptly or progressively, temporarily, or partially. In addition, [Sánchez Salazar et al. \(2019\)](#) affirm that severe hearing loss in the early stages of life will affect the children's oral language acquisition and learning process.

To [Wass et al. \(2019\)](#), students implanted with cochlear implants (CI) vary their levels of language and reading skills. However, they have generally performed more poorly than regular hearing peers on most predictors of reading comprehension, including word decoding, vocabulary, spoken language comprehension, and working memory.

2. Reading skills and students with hearing impairment

In the words of [Nikolarazi et al. \(2013\)](#), p. 485), “One of the major challenging tasks of educators of deaf and hard of hearing students is to enhance the reading comprehension performance of their students.” According to [Connor & Zwolan \(2004\)](#), students with hearing impairment struggle to execute basic processes such as phonological awareness, access to the lexicon, vocabulary acquisition, and morphosyntactic skills.

Thus, students with hearing impairment need help to extrapolate prior knowledge because they have a reduced number of concepts and linguistic meanings stored in their memory. In addition, [Cañizares \(2016\)](#) remarked that reading includes visual or spelling (character recognition by sight) and auditory or phonemic (correlation between the letter or grapheme and its sounds or phonemes). Therefore, to achieve good reading fluency, students must master phonology, one of their most significant difficulties. Consequently, Worsfold et al. (2018) state that the difference that emerges when comparing the severity of hearing loss and reading ability in late adolescence is notorious.

The practice of reading comprehension in the university context requires instructors’ attention to develop students’ cognitive, reflective, and critical abilities during the learning process ([Ocampo, 2018](#)). Nevertheless, [Romo \(2019\)](#) states that reading practices can improve people’s knowledge, communicational skills, and strategies to understand the different contexts of everyday life. In addition, reading comprehension means applying cognitive and metacognitive thinking strategies to understand a text.

In the reading process, the control of individual decoding is more critical when language and vocabulary are learned ([Wass et al. 2019](#)). Besides, [McCreery et al. \(2019\)](#) affirm that the individual variability in speech recognition scores is related to the individual differences in amplitude compression settings among children. However, [Socher et al. \(2019\)](#) affirm that educational interventions for children with Cochlear Implants should improve the connection between conversation, verbal fluency, and pragmatic language ability to reach the pragmatic language domain.

3. Inclusive education in university contexts

Inclusive Education aims to achieve quality education. Thus, it has two factors to consider; they are excellence and equity ([López-Vélez, 2018](#)). Besides, [Perilla Granados \(2018\)](#)

mentions inclusive Education as an opportunity to guarantee the rights of people with special educational needs. However, inclusive Education advances concentrate more on the attention of primary and secondary education learners.

However, [Crisol Moya \(2019\)](#) affirms that Educational Inclusion is related to all students' access, participation, and achievements. Therefore, according to [Galván \(2019\)](#), Inclusive Education is a human right to live, learn and develop with all the people who make up our community, including mainly the school, without forgetting the rest of the itineraries that make up the right to learning throughout the entire life.

Among the previous works revised in this research framework, [Worsfold et al. \(2018\)](#) point out that even though students with hearing impairment have difficulties completing the reading process, they show good stability of reading skills from middle childhood to adolescence and show moderate stability in reading comprehension and a high level of stability in reading accuracy scores. In addition, [Socher et al. \(2019\)](#) found that students with Cochlear Implants develop their semantic network associated with pragmatic language ability. They can use the language more flexibly when they reach a higher semantic network. Consequently, the quality and quantity of oral interaction contribute to the progress in semantic networks and pragmatic language abilities.

Besides, [Miñana Blasco \(2020\)](#) remarked that inclusive Education implies recognizing the learners' different trajectories, needs, expectations, and interests. In addition, [Clavijo & Bautista-Cerro \(2020\)](#) concluded that access to an educational system under equal conditions and learning opportunities is an aspiration that all governments and public and private institutions must assume. However, the current conditions of professors' practices and inclusive culture should be improved to warrant efficient inclusion levels in Ecuadorian Education.

METHODOLOGY

The article extracts results from three case studies. They are two national universities and a private university. They are in the province of Manabí in Ecuador. The research used the mixed research approach.

The informants were 18 people. They were 6 teachers (30% female and 70% male) and 12 students (60% female and 40% male).

The instrument used in this research is the Questionnaire for Inclusive Education in Spain, designed by [Real \(2011\)](#). The research team adapted the instrument to the Ecuadorian university context. The instruments for collecting information were an observation form, in-depth interview guide, and a survey.

1. Contextual observation form. - This instrument consisted of 14 items to explore access, installations, and technical supports for the university care of students with disabilities. The research team adjusted the instrument of [Real \(2011\)](#) from the Spanish language in the original version to the Castellan language used in Ecuador. A panel of experts examined the instrument. They were affiliated with the University Laica Eloy Alfaro de Manabí in Ecuador. They were professionals in the fields of Psychology, Language, and Educational Inclusion. The expert panel advised concentrating the items on students with hearing loss. The research team executed a total of 6 observations in the period Oct/2021 to Jul/2022.

2.- In-deep interview guide. - This instrument allowed the collection of information concerning technical supports to improve reading skills in students with hearing impairment in the universities that participate in the study. The interview categories are (1) university installations and (2) technical support required to develop reading skills. The same panel of experts examined this instrument. The expert panel advised reducing the number of items from 14 to 8. The in-deep interviews used the Zoom application, considering the local regulations to reduce the risks of infections of COVID-19. The interviews took place in the period Sep - Nov/2022.

3.- Survey. - This instrument's purpose was to determine the population of students with different levels of hearing impairment in the three universities that took part in this study. The instrument used was a Google form designed by the research team. The data collected were analysed using the SPSS program. The survey took place in Dec/2022.

Procedure and instruments: The investigation consisted of five stages, explained below.

Stage 1: Literature review regarding the fundamental concepts such as reading competence, hearing deficit in young people, and inclusive education. The review used national and international specialized repositories in the field of hearing impairment available on the Internet. This activity took ten months.

Stage 2: The stage of empirical work. - It selected an instrument of [Real \(2011\)](#) named The Educational Inclusion of Universities in Spain. The original version of the instrument was for the Spanish context. Consequently, it was necessary to adjust the instrument to the Ecuadorian context and observation format. A panel of experts evaluated the instrument. This activity took three months.

In addition, the research team selected three universities located in the province of Manabí, considering the institutions' disposition and geographical location. This activity took one week.

Stage 3: Survey. - The research team conducted a survey to determine the population of students with hearing impairment in the three universities participating in this study. This activity took three weeks.

Stage 4: In-deep Interview. - The research team organized three in-deep interviews with professionals of inclusive education and experience in attention to students with hearing impairment. The selection of the interviewed considered local professionals with five or more years of experience in inclusive education and English language teaching.

Stage 5: Information/data analysis. - This stage consisted of tabulating the data collected using the statistic package for social studies SPSS version 27. The categorial analysis of the information used the program Atlas Ti version 8. This activity took six weeks.

RESULTS

The presentation of the results follows the order of the research questions that appear in the introduction section.

a. Physical access, logistical facilities, and technical support installations for attention of students with hearing impairment.

The information in Tables 1 and 2 corresponds to the observations regarding students' access to the universities participating in this study. They are the logistical facilities and technical supports installed in the universities for the attention of hearing impairment students.

Table 1.

Accessibility of students with hearing impairment in three universities located in Manabí

Parameters	University 1	University 2	University 3	Trends
Accessibility	Good: University main gates. Safe area.	Acceptable: University main gates Exit of the city. Lonely area of the city	Good: University main gates. Safe area.	The three universities show appropriate accessibility for students with hearing impairment.
University entrance	Well organized and fast. 4 access gates. There is no control for the people entrance. They control the entrance of vehicles.	Well organized but slow. 2 main access gates. There is no entry control for students. They control the entrance of vehicles.	Well organized. 3 access gates. There is electronic controls for entry/ exit of people. They control the entrance of vehicles.	The three universities have a vehicular control, but the control of the students can be improved at the entrances.

Source: Contextual observations (2023) using questionnaire of [Real \(2011\)](#).

The three universities have security guards at all the gates. There are no signal or technical supports for inclusive purposes, and guards are not trained to care for people with hearing deficits. They concentrate on the control of professors' and students' vehicle entry. In

addition, university 1 and 2 students do not present identification at the main gates. However, in university 3 students and professors must access through electronic controls with face readers to get in, and ID card controls to go out of.

Table 2.

Facilities and installations for students with hearing impairment

Parameters	University 1	University 2	University 3	Trends
Classrooms	Classrooms with good lighting for reading. 50% of the classrooms are equipped PC and projection equipment for reading practice. 10% have touch screens	Classrooms with good lighting for reading. 60% of the classrooms are equipped with PC and projector for reading practice. 40% have touch screens	Classrooms with good lighting for reading. 30% of classrooms are equipped with PC and projector for reading practice. 10% have touch screens	The three universities offer students good facilities for reading practice. Teaching staff use touch screens in reading practice in the classrooms.
Laboratories	Laboratories are scarce, but they have lighting and air conditioning. They have no technical support for reading practices.	Laboratories are scarce. Lighting and air conditioning. They have institutional agreements to access into chemistry laboratories locally. They have no technical support for reading practices.	Deficient: Laboratories are scarce. Insufficient equipment for the number of students. Lighting and air conditioning. They have no technical support for reading practices.	The three universities show deficit in laboratories. They have no technical support for reading practice.
Internet access for all students	Good: Wi-Fi available. Instructors always use internet in Reading practice	Enough. Wi-Fi available. Instructors very frequently use internet in Reading practices.	Good. Wi-Fi available. Instructors seldom use internet in Reading practice.	The three universities offer students Wi-Fi and open internet. They frequently use internet in their reading practice.
Libraries	Acceptable: Medium library. No access to technical support for the attention of hear impairment students.	Good large library. No access to technical support for the attention of hear impairment students.	Acceptable. 2 small libraries. Limited. No access to technical support for the attention of hear impairment students.	Universities offer acceptable physical and online libraries service. No access to technical support for the attention of hear impairment students.

Source: Contextual observations using questionnaire of [Real \(2011\)](#).

The universities showed limitations in laboratories and classroom facilities. They do not have high-speed Wi-Fi. They offer an educational platform that allows people with hearing deficits to perform autonomous work at home. Reading practice is not a frequent activity executed in classrooms.



b. Population of students with hearing impairment in the three universities located in Manabí.

Table 3.

Students with hearing impairment attending three universities in Manabí

Levels of students	Universities			Trends
	1	2	3	
Hearing impairment	1	2	3	
Slight deaf	2	4	3	Students report mild deaf level between 25 and 40 dB.
Medium deaf or semi-deaf	2	0	3	Students report mild deaf level between 50 and 64 dB.
Deep deaf	0	0	0	Students do not report deep deaf over the 80 dB.

Source: Survey in three universities of Manabí/2021.

The survey result shows that 9 participants have a slight deaf level (25 to 40 dB.); 7 participants have a medium deaf level (50 and 64 dB). No cases were reported for Deep deaf level.

c. Teaching good practice and curricular adaptations for improving reading skills in students with hearing impairment.

Tables 3 and 4 show the most frequent good practice and curricular adaptations professors do to work with students with hearing impairment in the three universities of Manabí, Ecuador.

Table 4.

Teaching good practice for improving reading skills in students with hearing impairment.

Parameters	University 1	University 2	University 3	Trends
Teaching strategies to teach reading to students with hearing impairment	Use of videos with capture that facilitate the understanding of the topics of the syllable.	Use of videos with capture that facilitate the understanding of the topics of the syllable.	Use of videos with capture that facilitate the understanding of the topics of the syllable.	All instructors showed to know teaching strategies to work with having hearing impairment.
Research about inclusive education or hearing impairment	No	No	Yes, professors at the College of Education	Most professors do not consider inclusive education in their research priorities.
Professors' qualifications for teaching students hearing impairment.	No	Yes. Professors have been trained in inclusive education. Sign language.	Yes. Professors have been trained in inclusive education. Sign language.	Groups of the professors learned the sign language and inclusive education policy.
Curricular adaptations for reading practice of students with hearing impairment.	Professors expect students to submit their request for curricular adaptations to the program office.	Professors expect students to submit their request for curricular adaptations to the program office.	Professors expect students to submit their request for curricular adaptations to the program office.	Professors do not adapt the curriculum to any practice spontaneously. Students should submit their request to the administration office formally.

Source: Contextual observations using questionnaire of [Real \(2011\)](#).

The information collected confirms that professors were trained in sign language learning and inclusive education. However, they do not show an open attitude to inclusive education. Most of the instructors do not ask students about their disabilities or limitation; consequently, they do not use sign language. Professors do not make any curricular adaptations spontaneously.

Table 5.

Curricular adaptations for reading practice of students with hearing impairment.

Parameters	University 1	University 2	University 3	Trends
Curricular adaptations in evaluations or exams.	Yes	Yes	Yes	Most of the professors do not adapt the curricula to the students' hearing impairment condition.
Flexible schedules work to students with hearing impairment	No	Yes	It sometimes happens.	Professors accept to extend deadline when students submit a formal request for hearing impairment or any other condition.
Adaptation in the reading comprehension practice	No	Yes	No	Most of the professors do not execute reading practices.

Source: Contextual observations using questionnaire (Real, 2011).

The information shows that the three universities have limitations in the three universities have limitations executing the curricular adaptations. Reading practice with students in hearing impairment condition do not exist. Professors do not make any curricular adaptations without the students' formal request and professional diagnostic.

d. Pedagogical and Technical supports for students with hearing impairment implemented in three Ecuadorian university.

Table 6.

Pedagogical and technical supports provided to students with hearing impairment in reading practice.

Categories	Evidence	Challenge for the universities
Educational environment for students with hearing impairment	<p><i>Doc. 1. "... Classrooms with all the necessary tools to develop efficient teaching processes have not been implemented."</i></p> <p><i>Doc. 2. "The educational environment in the university does not have all the available materials since it is challenging to get materials that the university itself lends or facilitates."</i></p> <p><i>Doc. 3. "No, the institutional infrastructure is inadequate; the institution's budget is insufficient to implement efficient tools for the educational process."</i></p>	To produce teaching materials and resources for inclusive education.

Categories	Evidence	Challenge for the universities
Technical support offered to students with hearing impairment.	<p><i>Doc. 1. "There are areas that are very scarce in technological equipment necessary to develop activities."</i></p> <p><i>Doc. 2 "Precisely not, and it is because in the classroom there are no students with hearing disabilities, but in my previous institution where I worked, I had an experience with a person with hearing impairment, but the DECE (students service Dept.) took care of that since the level of deafness was severe. "</i></p> <p><i>Doc. 3 "Not since we simply rely on curricular adaptations executed in the classroom but also as a university if we maintain tools aimed at teaching and acquiring the English language for people with hearing deficits."</i></p>	<p>To motivate professors to use computer devices for teaching students with hearing impairment.</p> <p>To improve campus signals and install devices and another kind of technical supports.</p>
Curricular Accommodations for Students with hearing impairment.	<p><i>Doc. 1. "I believe that there has not been a continuous process within the curricular adaptations, which hinders academic progress in these students."</i></p> <p><i>Doc. 2 "Naturally, the inclusion of students with disabilities has led to changes in the organization of schools, curricular adaptations, and implementation of more flexible and functional teaching methods."</i></p> <p><i>Doc. 3 "If we make mandatory curricular adaptations of type 1, 2, and 3 simultaneously, we have the training and permanent research work on disability".</i></p>	<p>To promote inclusive education in the institution.</p> <p>To warranty curricular adaptations and accommodations for students with any disabilities.</p> <p>Test adapted to students with sensorial disability do not exist.</p>
Training of professors on attention to diversity	<p><i>Doc. 1 "It is a latent problem in Ecuador. However, respect for people with SEN or, more specifically, with students with hearing deficits is not always encouraged."</i></p> <p><i>Doc. 2 "The university lacks training for working with people with hearing deficits."</i></p> <p><i>Doc. 3 "We constantly stay in pieces of training about diversity and student disability, but we do not produce teaching materials for inclusive education"</i></p>	<p>To improve the communication between professors-student.</p> <p>Negative attitudes of instructors towards the disability policy.</p> <p>Basic training about inclusive education.</p>

Source: Interview with professors from universities in Manabí, Ecuador (2022).

e. Route to improve reading comprehension of students with hearing impairment.

Table 7 shows the analysis of an interview to an expert concerning the strategies to follow to improve the reading comprehension of students with hearing impairment.

Table 7.

Route to improve reading skills in students with hearing impairment.

Objective	Strategy
1. Improve the communication in class between professors and students with hearing-impaired students	<p>Communication strategies:</p> <p>1.1. Start talking when the student makes eye contact with the instructor.</p> <p>1.2. Instructors must speak when there are no background noises that distract the attention of the students.</p> <p>1.3. Avoid talking while a circumstantial noise lasts</p> <p>1.4. Instruct the student when necessary to raise or lower the intensity of the voice in case of a Cochlear Implant.</p>
2. Strength the deaf students' confidence for improving the participation in the class.	<p>Communicative relationship strategies:</p> <p>2.1. Provide students with hearing deficits in the classroom with the same opportunities for participation and expression as hearing peers, helping them overcome shyness and consolidate their self-confidence.</p> <p>2.2. Provide feedback to fellow listeners about the impact of deafness in communication and information management.</p> <p>2.3. Provide the deaf student with "extra time" to interpret the information given by the professor or provided by the interpreter.</p>
3. Show strategies aimed at establishing the most appropriate location of the deaf child in the ordinary classroom.	<p>Strategies of the student classroom environment:</p> <p>3.1. The location of the deaf student in the classroom must be close to the professor to perform a correct lip reading and appreciate the instructors' body attitude and facial expression.</p> <p>3.2. In situations of group interaction, the deaf student must adapt his situation so that he can see all the classmates who speak to enable lip reading and participate when necessary.</p>
4. Create appropriate reading habits and attitudes.	<p>4.1. Encourage the love of reading in class and outside of it.</p> <p>4.2. Work on texts related to the student to promote the learning acquisition.</p> <p>4.3. Work on the reading of short texts.</p>

Source: In-deep Interview (2021).

DISCUSSION

The literature review regarding inclusive education, hearing impairment, and reading skills allow the authors of this paper to confirm that the interaction between professors and students diagnosed with hearing impairment requires of time and confidence. Thus, instructors should look for the specific method and sometimes the use of several teaching-learning strategies to interact with students having any disability condition. In simpler terms, this work ratifies professors' disposition and commitment crucial elements for improving Inclusive Education in Ecuadorian universities in harmony with the statements of [Bravo et al. \(2021\)](#); [Corral et al. \(2015\)](#), and [Macías & Villafuerte \(2020\)](#).

The research results find harmony with [Socher et al. \(2019\)](#) when they affirm that parents overestimate their children's communicative competence. Thus, authors found that many children with Cochlear Implants report good pragmatic language ability comparable to their hearing peers. The research results find harmony with Socher et al. (2019) when they affirm that parents overestimate their children's communicative competence. Thus, authors also found that many children with Cochlear Implants report good pragmatic language ability comparable to their hearing peers. Consequently, authors agree with Moreira & Villafuerte (2022) when they suggest that the quality and quantity of face-to-face interactions can influence hearing impairment students' pragmatic language ability

Access and Barriers for inclusive Education in the university context:

Professors frequently do not accept students who have sensory disabilities when there exists no professional diagnostic and attribute their students' low performance to a lack of interest in learning. This result confirms the position of [Matos & Fukuda \(2016\)](#) when they affirm that the main barrier to Inclusive Education could be in the instructors.

Students need instructors to include interactive activities in the curricular adaptations, didactic materials, and technological tools to create better learning environments and significant learning. Consequently, the authors join the position of [Velázquez & Villafuerte \(2020\)](#) regarding the contributions of using playful games to work on language in students with special educational needs.

Development of persuasive communication. - To obtain a response or an action from the other person, it is necessary to work on the communication styles of instructors, especially to promote the use of suggestive and motivational language to impact positively on their students' performances.

Improving reading practice in students with hearing impairment:

- a. **The innovation of reading practices.** - It is understood that innovations contemplate using educational technology, didactics, and attractive reading material.
- b. **Instructors team building.** - They exchange and combine their abilities and knowledge to favour Inclusive Education.
- c. **Strength of teaching skills for Inclusive Education.** - It is a process in which professors can improve their teaching skills, abilities, compromise, and knowledge regarding Inclusive Education.
- d. **Training in Inclusive Education.** - It is crucial for the professors to know about teaching strategies to improve the work with students with hearing impairment.
- e. **Research programs.** - To contribute to improving the knowledge about Inclusive Education and inclusive community is necessary to organize and execute the research project.

Technical support and Logistics for Inclusive Education in the universities:

Regarding the logistics and infrastructure for inclusive Education at the three universities that took part in this research, the lack of devices and furniture that support the students with hearing impairment in classrooms, libraries, and laboratories is evident.

Educational technology allows students to learn about a foreign language. It can help the professors to create more interactive and dynamic learning environments, develop new learning strategies, and improve communication. These conscious voluntary decisions to invest in the installation of devices have a specific objective, to make effective use of educational technology tools in the hope of having better access to a quality education system.

CONCLUSIONS

Based on the literature review and empirical work results, the authors declare full compliance with the objective proposed in this research. It is to determine the level of access and technical support that three Ecuadorian universities offer students with hearing impairment to improve their reading skills. The research concluded that the lack of technical resources in the three Ecuadorian universities influenced negatively on the development of reading skills in students with hearing impairment.

This research determined that few university professors stand out among their colleagues in the execution of curricular adaptations and in motivating students with a sensory disability to advance in their professional training studies. Professors carry out very little reading practice through interactive and meaningful activities; however, educational technology is used extensively to facilitate their communication. Professors implementing curricular adaptations require specialized training and institutional support to improve inclusive processes. In addition, the observation process of the three higher education institutions that participated in the study allowed the research team to highlight the need for investment in installing technical support.

The limitation of this research is the small number of case studies considered in the territory. However, the research team intends to provide valid information to support formulating new educational inclusion policies in Ecuador. For this, the scientific community is invited to replicate this study in other Ecuador provinces and other nations using a more extensive sample corpus. The research team proposes the line of research: efficiency of technical support for inclusive online education. It is expected that this work contributes to the positioning of inclusive education in the university context of Ecuador and other nations of the world.

Santillán-Palma, E. & Villafuerte-Holguín, J. (2023). Acceso, apoyos técnicos y prácticas lectoras de estudiantes con déficit auditivo en tres universidades ecuatorianas. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 7, 63-81. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v7i.26984>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdulrahman, H., Adebisi, F., Nwako, Z., & Walto, E. (2021). Revisiting (inclusive) education in the postcolony. *Journal of the British Academy*, 9(1), 47-75. <https://doi.org/10.5871/jba/009s1.047>
- Alegre, O., & Villar, L. (2019). Relación entre los Problemas Emocionales y el Desarrollo del Lenguaje en Niños y Adolescentes con Dificultades Auditivas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(1), 5-23. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.1.001>
- Alonzo, M.E. & Villafuerte, J. (2020). Adaptations for Teaching Children with Special Educational Needs in ESL Context. *International Journal of Social Science Studies*, 8(1), 121-134. <https://doi.org/10.11114/ijsss.v8i1.4668>
- Bravo, S., Bernarás Iturrioz, E., Garaigordobil Landazabal, M. & Villafuerte-Holguín, J. (2021). Situación de la Inclusión educativa e integración escolar de adolescentes con discapacidad motora de Manabí, Ecuador. *Revista San Gregorio*, 45(1), 47-58. <https://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/1462/4-santos>
- Bravo, S., Bernarás Iturrioz, E., Garaigordobil Landazabal, M. & Villafuerte-Holguín, J. (2023). Características psicosociales del alumnado ecuatoriano con discapacidad motora. Telos: *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 25(1), 103-120. <https://doi.org/10.36390/telos251.08>
- Cañizares, G. (2016). *Alumnos con deficit auditivo: un nuevo método de enseñanza-aprendizaje*. Narcea Editions.
- Clavijo, R.G. & Bautista-Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(1), 113-127. DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>.
- Corral, K., Villafuerte, J. & Bravo, S. (2015). *Realidad y perspectiva de la educación inclusiva de Ecuador. Percepciones de los actores directos al 2014*. CIAIQ 2015. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/320>
- Crisol Moya, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos y nuevas contribuciones. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 1-9.
- Connor, C.M. & Zwolan, T.A. (2004). Examining multiple sources of influence on the reading comprehension skills of children who use cochlear implants. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 47(3), 509-526. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/040\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/040)).
- Fernández, J., Alonzo, S., & Brigas, C. (2017). Profesorado universitario y estudiantes con discapacidad. In M. Homrani, I. Ávalos, & D. Báez. *Respuesta e Intervenciones Educativas en una sociedad diversa* (pp. 998-1008). Comares.
- Galván, E. (2019). *La educación inclusiva, una inversión de futuro*. *Plena Inclusión* 436, 2-3.



- Santillán-Palma, E. & Villafuerte-Holguín, J. (2023). Acceso, apoyos técnicos y prácticas lectoras de estudiantes con déficit auditivo en tres universidades ecuatorianas. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 7, 63-81. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v7i.26984>
- Garrad, T., Vlcek, S., & Page, A. (2022). The Importance of the Promotion of Evidence-Based Practice as a Reasonable Adjustment in Mainstream Education Settings for Students with Autism Spectrum Disorder. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 46(1), 101-112. <https://doi.org/10.1017/jsi.2022.5>
- Geers, A.E. & Hayes, H. (2011). Reading, writing, and phonological processing skills of adolescents with 10 or more years of cochlear implant experience. *Ear and Hearing*, 32(1), 49S-59S. <https://doi.org/10.1097/AUD.0b013e3181fa41fa>
- López-Vélez, A. (2018). *La escuela inclusiva El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- López, I. & Valenzuela, G. (2015). Children and adolescents with special educational needs. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42-51. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2015.02.004>
- Luzardo, L., Villafuerte, J., Bravo, S. & Corral, E. (2018). Compromiso o indiferencia: dicotomía ante la presencia de estudiantes con hipoacusia en una comunidad universitaria. In Authors. *Educación desde la complejidad para la escuela del siglo XX* (pp.145-165). Editorial ULEAM.
- Macías, K. & Villafuerte, J. (2020). Teaching English Language in Ecuador: A Review from the Inclusive Educational Approach. *Journal of Arts & Humanities*, 9(2), 75-90. <https://www.theartsjournal.org/index.php/site/article/view/1854/838>
- Mateus Cifuentes, L.E., Vallejo Moreno, D. M., Posada, D.O. & Durán, L.F. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4854>
- Mateos, C., & Jiménez, R. (2018). *Los niños con dificultades auditivas tienen más problemas de atención y rendimiento académico*. SEORL.
- Matos, M. & Fukuda, C. (2016). School Inclusion of People with Physical Disabilities: The Role of Social Interactions. *Interpersona: An International Journal on Personal Relationships*, 10, 22-33. <http://doi.org/10.5964/ijpr.v10isupp1.239>.
- McCreery, R., Walker, E., Spratford, M., Lewis, D. & Brennan, M. (2019). Auditory, Cognitive, and Linguistic Factors Predict Speech Recognition in Adverse Listening Conditions for Children With Hearing Loss. *Frontiers in Neuroscience*, 13 (1-10). <https://doi.org/10.3389/fnins.2019.01093>
- Miñana Blasco, C. (2020). *Educación inclusiva: Estado de la cuestión y balance analítico*. Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Moreira, C. & Villafuerte-Holguín, J.S. (2022). Diversidad en comunidades educativas: enseñanza de inglés como lengua extranjera a estudiantes con pérdida auditiva y déficit comunicacional. *MODULEMA. Revista científica Sobre Diversidad Cultural*, 6, 101-116. <https://doi.org/10.30827/modulema.v6i.24575>
- Nikolarazi, M., Vekiri, I. & Easterbrook, S. (2013). Investigating Deaf Students' Use of Visual Multimedia Resources in Reading Comprehension. *American Annals of the Deaf*, 157(5) 458-74. <http://www.jstor.org/stable/26234861>



- Santillán-Palma, E. & Villafuerte-Holguín, J. (2023). Acceso, apoyos técnicos y prácticas lectoras de estudiantes con déficit auditivo en tres universidades ecuatorianas. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 7, 63-81. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v7i.26984>
- Ocampo, A. (2018). Competencia lectora y comprensión lectora desde una perspectiva de educación inclusiva. Entrevista a Andrés Calero. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 1-12. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/2186>
- Pegalajar, M. & Colmenero, M. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(1), 84-97. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- Perilla Granados, J.S. (2018). *La educación inclusiva: una estrategia de transformación social*. Universidad Sergio Arboleda.
- Pulgar, M.D. (2018). Las necesidades educativas especiales de los alumnos/as con deficiencia auditiva. *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*, 4(3). 1-20. <https://doi.org/10.17561/riai.v4.n3.12>
- Real, S. (2011). *La situación de los estudiantes con discapacidad en la universidad de Oviedo*. Thesis. Oviedo University. https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/3834/TD_Sara%20Real%20Castelao.pdf;jsessionid=2ED682EB2CA50A6DD06ED50176116DC?sequence=5
- Rodríguez Zambrano, A.D., Mera Medranda, M.N., Alcívar Pincay, G.A. & Cedeño Rengifo, R. (2020). Influencia de la Betatalasemia en el Rendimiento Escolar: una Historia de vida. *Universidad y Sociedad*, 12(2), 318-324.
- Romo, P. (2019). La comprensión y la competencia lectora. *Revista Anales*, 1. 377, 163-164. <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/anales/article/view/2552>
- Rueda, I., Acosta, B. & Cueva, F. (2020). Las universidades y sus prácticas de vinculación con la sociedad. *Educ. Soc., Campinas*, 41, 1-20. <https://doi.org/10.1590/ES.218154>
- Saloviita, T. (2019). Explaining classroom teachers' attitudes towards inclusive education. *Support for Learning*, 34(4), 432-442. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12277>
- Sánchez Salazar, T., Gómez Alcívar, V., Dicado Albán, M. & Campi Cevallos, C. (2019). Estrategias metodológicas inclusivas para niños con discapacidad auditiva en el nivel básico. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2, 1-17. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/1135>
- Socher, M., Myxell, B., Ellis, R., Garskog, M., Hedstrom, I. & Wass, M. (2019). Pragmatic Language Skills: A Comparison of Children with Cochlear Implants and Children Without Hearing Loss. *Frontier in Psychology*, 10(1), 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02243>
- Velázquez, M.D. & Villafuerte, J. (2020). Recreational Games to Strengthen Equilibrium and Oral Expression of Children with Down Syndrome. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(4), 360-371. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.1004.03>
- Villafuerte, J.S. & Pinoargote, J.C. (2020). Dispositivos electrónicos en prácticas de lectura y escritura: El caso de un estudiante con déficit visual. *H2D|Revista De Humanidades Digitais*, 2(1). <https://doi.org/10.21814/h2d.2466>

Santillán-Palma, E. & Villafuerte-Holguín, J. (2023). Acceso, apoyos técnicos y prácticas lectoras de estudiantes con déficit auditivo en tres universidades ecuatorianas. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 7, 63-81. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v7i.26984>

Villafuerte-Holguín, J.S. (2022). Videojuegos en prácticas del inglés de menores con y sin trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Revista Colombiana de Educación*, 85(1), 79-100. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-12751>

Bello, J., Pacheco, E., Franco, O. & Villafuerte, J. (2023). Ansiedad y resiliencia laboral en procesos de acreditación. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 27(1), 229-253. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.21591>

Wass, M., Anmyr, L., Lyxell, B., Ostlund, E., Karltorp, E. & Lofkvist, U. (2019). Predictors of reading comprehension in children with cochlear implants. *Frontier in Psychology*, 10(1), 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02155>

Worsfold, S., Mahon, M., Pimperton, H., Stevenson, J. & Kennedy, C. (2018). Predicting reading ability in teenagers who are deaf or hard of hearing: A longitudinal analysis of language and reading. *Research in Developmental Disabilities*, 77, 49-59. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.04.007>

ACKNOWLEDGMENTS: This work is product of the Research Projects (1) “Propuesta de adaptación curricular en la enseñanza del idioma inglés para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales auditivas, de las unidades educativas de Chone” and (2) “Comprensión Lectora y Escritura Académica.” of the Laica Eloy Alfaro University of Manabí, Ecuador. The RED-LEA “Cambiando vidas”, and the research group: “Innovaciones pedagógicas para el Desarrollo sustentable” of ULEAM.

Autores / Authors**Saber más / To know more****Víctor Elián Santillán Palma**[0000-0001-7193-3164](https://orcid.org/0000-0001-7193-3164)

Student at Pedagogía de los idiomas nacionales y extranjeros at University Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador. Researcher-student of the Project: “Comprensión Lectora y Escritura Académica”. Research group: “Innovaciones Pedagógicas para el Desarrollo Sustentable”.

Jhonny Villafuerte-Holguín[0000-0001-6053-6307](https://orcid.org/0000-0001-6053-6307)

Professor at University Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador. Doctor in Psychodidactics from the Basque Country University of Spain. Leader of the Project: “Comprensión Lectora y Escritura Académica.” Researcher of the Project: “Propuesta de adaptación curricular en la enseñanza del idioma inglés para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales auditivas, de las unidades educativas de Chone”. Research group: “Innovaciones Pedagógicas para el Desarrollo Sustentable”.

**EDUCACIÓN EN COMPETENCIAS EMOCIONALES PARA LA DIVERSIDAD
AFECTIVO-SEXUAL: SMART EMOTION**

*EDUCATION IN EMOTIONAL COMPETENCES FOR AFFECTIVE-SEXUAL DIVERSITY:
SMART EMOTION*

Barrero Caballero, J. P. & Akachach El Bachiri, C.
Psicólogos. (España)

Recibido | Received: 19/09/2023
Aprobado | Approved: 16/11/2023
Publicado | Published: 23/12/2023

Correspondencia | Contact: Juan P. Barrero Caballero |
juanpedrobarrerocaballero@gmail.com



[0009-0001-4631-9020](https://orcid.org/0009-0001-4631-9020)

RESUMEN

Palabras clave

Diversidad cultural

Diversidad sexual

Orientación educativa

Inteligencia emocional

En la actualidad, el interés por la educación emocional desde la orientación educativa se halla en constante crecimiento. La educación emocional da respuesta a las necesidades que presenta el alumnado inmerso en el contexto educativo, desarrollando así sus competencias emocionales y sociales y potenciando su adaptación al medio. A través de programas de intervención que ayuden a reducir y prevenir conductas disruptivas y violentas la orientación debe ofrecer así el desarrollo integral del estudiantado. Esto, sumado a la necesidad de hacer frente a la discriminación por religión, cultura u orientación sexual, hace que en el presente artículo se aborde un recurso web indicado para alumnado, familias y docentes de Educación Secundaria Obligatoria. A través de este recurso se trabajará la inteligencia emocional transversalmente con cuatro enfoques diferentes (siendo uno de ellos la diversidad afectivo-sexual) y ofreciendo directrices tanto a discentes como a docentes. Como producto final se crea *Smart Emotion*, plataforma que alberga diferentes actividades planteadas en diferentes sesiones con los materiales o recursos necesarios para poder llevarlas a cabo. También incluye un apartado destinado a otros recursos adicionales y una pestaña de evaluación. En el futuro las temáticas y sesiones aplicadas pueden variar y ampliarse, así como la plataforma.

ABSTRACT

Keywords

Cultural diversity

Sexual diversity

Educational guidance

Emotional intelligence

Nowadays, the interest in emotional education from educational guidance is constantly growing. The emotional education responds to the needs of students immersed in the educational context, thus developing their emotional and social competences and promoting their adaptation to the environment. Through intervention programmes that help to reduce and prevent disruptive and violent behaviour, guidance should thus offer the integral development of the student body. This, together with the need to address discrimination based on religion, culture or sexual orientation, means that this article deals with a web resource suitable for students, families and teachers in Compulsory Secondary Education. Through this resource, emotional intelligence will be worked on transversally with four different approaches (one of them being affective-sexual diversity) and offering guidelines for both students and teachers. The final product is Smart Emotion, a platform that houses different activities proposed in different sessions with the materials or resources needed to carry them out. It also includes a section for additional resources and an evaluation tab. In the future, the themes and sessions applied may vary and expand, as well as the platform.

INTRODUCCIÓN

Cada vez es más común oír hablar de Inteligencia Emocional (IE) o de Educación Emocional (EE) como solución a muchos de los problemas escolares que presenta el alumnado; si bien es cierto es que lleva tiempo resonando en la bibliografía educativa. [Bisquerra en 2003](#) ya hablaba de la EE como una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales cuya finalidad es desarrollar en el alumnado competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social, así como promover la prevención de problemas y el crecimiento personal y humano. Este trabajo en emociones puede relacionarse con infinidad de temas que en el transcurso de la adolescencia toman importancia como la autoestima, la salud mental, la igualdad de oportunidades, el acoso escolar o la diversidad afectivo-sexual. Poder incluir estas cuestiones en los itinerarios educativos requiere en algunos casos de programas de intervención que cumplan con ciertas características y que contribuyan a crear un entorno educativo inclusivo y enriquecedor. Además, estos programas deben ser precisados, aplicados y supervisados por profesionales de la psicología y de la Orientación Educativa (OE) que sepan detectar las necesidades de cada curso, aula o grupo de discentes en colaboración con el resto de la comunidad educativa ([Ruiz, 2017](#)).

La OE ayuda al alumnado a entender e identificar sus fortalezas, debilidades, intereses y habilidades, a elegir una formación educativa y profesional adecuada a sus objetivos y metas, especialmente en la etapa de educación secundaria. Asimismo, promueve un enfoque educativo personalizado, que considera factores culturales y socioeconómicos. Este proceso

incluye actividades de concienciación, prevención, exploración y decisión sobre aspectos, cada vez más variados, que se encuentran relacionados y que deben tenerse en cuenta para el desarrollo integral en la adolescencia. Esto supone integrar o englobar un tema o cuestión en diferentes áreas o aspectos de un programa, actividad o proyecto, permitiendo el desarrollo de aspectos éticos, cognitivos y educativos en la formación del estudiantado ([Martín et al., 1997](#); [Molina, 2004](#); [Valdivieso et al., 2021](#); [Velásquez-Saldarriaga et al., 2020](#)).

Este planteamiento requiere la implicación de la comunidad educativa, incluidas las familias. Por ello, la OE debe entenderse como un conjunto de actuaciones que van más allá de la atención a las dificultades o problemas de los estudiantes. Una persona es producto de la suma de todas sus cualidades, por lo que debe ser educada y capaz de funcionar en cualquier situación; pudiendo así desarrollar todos sus aspectos como individuo y lograr así convertirse en un adulto funcional, tanto cultural como socialmente. Para establecer una educación holística deben trabajarse desde la OE los componentes emocionales, y no solo los cognitivos y conductuales que también resultan relevantes; orientando así el proceso educativo de cada estudiante ([Calle et al., 2011](#); [Molina & De Luca, 2009](#)).

En este sentido, la OE se puede servir de la EE para crear un ambiente escolar inclusivo y respetuoso para los discentes, especialmente en relación con el área de la diversidad cultural, promocionando el respeto y el valor de las diferencias culturales, así como en el área afectivo-sexual. Esta última ha contado con un gran crecimiento, en muchos lugares, en cuanto a conciencia y educación, logrando alcanzar una mayor aceptación y visibilidad; visibilidad que en otras zonas ha llegado a generar reacciones negativas en las personas, resistiendo estas al cambio y al avance. Por esa razón, la unión entre IE, EE y diversidad afectivo-sexual puede ayudar al alumnado a comprender cómo sus emociones y relaciones interpersonales afectan a su vida diaria, incluyendo el ámbito académico, profesional y personal; promoviendo la aceptación y la comprensión, previniendo el acoso y desarrollando la autoestima de los discentes, entre otros ([Díaz de Greñu & Parejo, 2013](#); [Mela-Contreras, 2020](#)).

Siguiendo esta línea y habiendo establecido la importancia de la OE, de la IE y de la EE, se plantea un programa de intervención enfocado a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con objetivo de trabajar la IE a través de enfoques como la diversidad afectivo-sexual, la sostenibilidad, la paz y los derechos humanos y la igualdad de género. Estos enfoques en conexión con la IE darán respuesta a una educación integral en diferentes aspectos y en este caso se trabajarán a través de un recurso web denominado *Smart Emotion*¹, indicado para utilizar desde la OE en el aula con el alumnado o incluso en el hogar, con la familia (ver [Figura 1](#)). Además de contar con un apartado con actividades para el estudiantado,

1 <https://sites.google.com/view/smartemotion>

cuenta con directrices para el profesorado, así como recomendaciones para su adaptación a las necesidades específicas de cada alumno o alumna.

Figura 1.

Pestaña de bienvenida de Smart Emotion.



PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN, IMPORTANCIA Y RELACIÓN CON LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y SUS FUNCIONES

Según la [Orden EDU/849/2010](#), de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación y Profesional, en las ciudades de Ceuta y Melilla, los orientadores tienen como función “elaborar, adaptar y difundir materiales e instrumentos que sean de utilidad a la comunidad educativa para la atención a la diversidad del alumnado y para la acción tutorial” así como “contribuir a la innovación educativa” (p.31). En este sentido, entendemos que los programas de intervención van enmarcados dentro de estas funciones, ya que los profesionales de la OE pueden implementarlos para abordar problemas de comportamiento, brindar orientación y apoyo, promover conductas prosociales o habilidades socioemocionales en el estudiantado.

Para poder ahondar en la temática es necesario conocer que los programas de intervención son una herramienta importante en el campo educativo. Abordan diversos aspectos relevantes durante la adolescencia que inciden en el desarrollo y bienestar del estudiantado, como la autoestima, la convivencia, la promoción de la inteligencia emocional o el rechazo del acoso escolar. Dentro de la OE pueden ser implementados tras la identificación de las necesidades específicas del alumnado, logrando así la personalización de dicho programa en relación con las fortalezas y debilidades del estudiantado destinatario. Su propósito es mejorar la calidad

de vida y el bienestar de los individuos, así como ofrecer apoyo y orientación al alumnado a medida que enfrentan desafíos y dificultades que puedan surgir durante su educación. Su importancia radica en llamar la atención temprana a los problemas que pueden obstaculizar el progreso académico y personal del discente, y aunque puedan tener un enfoque preventivo, pueden tratar problemas que ya hayan surgido o que se están intensificando. Además, ayudan a crear un entorno educativo inclusivo y respetuoso que promueve el respeto por la diversidad y la aceptación de las diferencias individuales ([Bisquerra & López, 2021](#); [López et al., 2021](#)).

Teniendo en cuenta el contexto educativo actual, los problemas de rendimiento académico, de abandono escolar, de acoso y/o discriminación por diversidad cultural y religiosa, hacen más que evidente la necesidad de trabajar y profundizar en aspectos relacionados con la EE y la diversidad afectivo-sexual. Recurrir a programas de intervención que traten estas temáticas, es una buena opción siempre y cuando se apliquen de la mano de los profesionales de la psicología y de los de la OE, que juegan un papel crucial en la implementación y ejecución de los programas de intervención. Están capacitados para identificar las necesidades específicas del alumnado, ya sea en términos académicos, emocionales o sociales ([Hernández & Mederos, 2018](#); [Palomo, 2018](#)).

Diversos autores han comentado la importancia de los programas de intervención, así como su efectividad. [Carbonell y Ramírez \(2019\)](#) confirman en su programa que el desarrollo de la IE en alumnado de la ESO ha reducido, además de prevenir, las conductas disruptivas y violentas de ciberacoso. Alegando que el factor de IE es modificable, propiciando así la integración del alumnado en su entorno. Asimismo, [Salas et al. \(2018\)](#) afirman que un programa de intervención que dote a los estudiantes de competencias emocionales será beneficioso en diversos contextos, no solo en el escolar, sino también fuera de este, en el ámbito familiar y social.

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EDUCACIÓN EMOCIONAL

Antes de profundizar en definiciones y aclaraciones sobre unos conceptos y otros, la primera parada relevante al hablar de IE y EE es entender el término emoción. Todo individuo experimenta emociones a lo largo del día, por ejemplo, cuando el cuerpo detecta alguna sorpresa, una amenaza o un peligro. Pese a la multitud de definiciones existentes en la literatura científica, las emociones se han entendido generalmente como un conjunto de respuestas psicofisiológicas complejas ante estímulos internos o externos que ayudan al individuo a adaptarse al entorno. Por tanto, las emociones suponen un proceso multicomponente para el organismo; ayudándonos a reaccionar y actuar en consecuencia con los estímulos que nos rodean, es decir, reaccionar y actuar de forma conductual, cognitiva y neurofisiológica ([Bisquerra, 2012](#); [Fernández-Abascal et al., 2010](#); [Salovey & Mayer, 1990](#)).

Estos tres componentes de la emoción hacen que el mundo emocional, propio y ajeno, sea muy rico y variado. Por el contrario, de nada sirve esta variedad emocional si no se saben reconocer las propias emociones o las de los demás, si no se cuenta con el lenguaje y vocabulario apropiados. Esta situación es la que [Bisquerra \(2003\)](#) describe como la sensación de no saber qué me pasa y que afecta a muchas personas que no saben cómo definir o reconocer su estado emocional. Se abstrae, por tanto, de todo lo anterior que una educación en emociones es más que necesaria si se quiere ser capaz de desarrollar un conocimiento y conciencia sobre las propias emociones. La EE trata de desarrollar en los individuos competencias emocionales que aporten un mejor bienestar, personal y social; pues si una persona es capaz de identificar y reconocer sus propias emociones, le será más fácil comprender las de los demás ([Collado, 2016](#)).

Desde 2003, Bisquerra, ya viene mencionado una gran cantidad de ejemplos que justifican la necesidad de ofrecer EE para prevenir o mitigar problemas que se estaban dando en los entornos educativos, como puede ser la mala educación, la violencia, la depresión, el suicidio o el consumo de drogas.

Poder educar emocionalmente es mucho más útil si se recurre a una inteligencia de tipo emocional que ayude a ampliar el conocimiento en emociones y a autorregularse emocionalmente a nivel personal o social. Para poder entender qué es la IE debe comprenderse antes lo que se entiende por inteligencia.

Actualmente no existe un consenso global para conceptualizar la inteligencia, ni tampoco para afirmar que haya un solo tipo de inteligencia o varios. Tanto su medición como los instrumentos que se utilizan para ello reciben fuertes críticas. [Molero et al. \(1998\)](#) recogen que para autores como Sternberg (1979) y Mayer (1977) hablar de este término es hablar de operaciones cognitivas como la manipulación mental de símbolos. Más tarde, en 1993 Marina (como se citó en [Molero et al., 1998](#)) define la inteligencia como la capacidad humana de suscitar, controlar y realizar operaciones mentales, así como de inventar, dirigir y manejar irrealidades.

Ante tal desacuerdo por definir la inteligencia aparece otra cuestión, sobre si solo hay un tipo, si hay varias y si algunos individuos gozan más de una que de otra. Autores como [Sternberg \(1985\)](#) propusieron que la inteligencia no es una sola, sino un cómputo de varias inteligencias (componente creativo, componente analítico y componente pragmático) que hacen del ser humano un ser hábil e inteligente. En 1983 [Gardner \(2005\)](#) también propuso una serie de inteligencias (un total de siete tipos de inteligencia) que conforman una comprensión más amplia y flexible de las habilidades cognitivas humanas. A partir de todas estas descomposiciones de la inteligencia en varios tipos, autores como [Salovey y Mayer \(1990\)](#) y

[Goleman \(1995\)](#) popularizaron el concepto de IE como la habilidad para percibir, regular y entender las emociones, tanto propias como las de los demás, promoviendo una evaluación del contexto verbal y no verbal. Con el paso del tiempo, Goleman ha ido asentando las bases de lo que sería la IE ([1995](#), [1998](#), [2013](#), [2021](#)):

- Conocer las propias emociones. Cuando un individuo es incapaz de reconocer sus estados emocionales y sus sentimientos se vuelve dependiente de sus emociones incontroladas.
- Manejar las emociones. Una vez se reconocen las emociones, es fundamental la habilidad en el manejo emocional. Esto supone aceptar y regular cualquier estado emocional, unas veces serán agradables y en otras ocasiones desagradables.
- Reconocer las emociones ajenas. Todo lo anterior se complementa con la habilidad de percibir, diferenciar y regular las emociones de los demás. La empatía será uno de los mejores aliados de la IE, sin empatía difícilmente una persona será capaz de reconocer los estados emocionales de los demás.
- Motivarse a uno mismo. La motivación y los procesos de autocontrol conforman otro pilar fundamental de las emociones y la IE. La motivación supone que un individuo sea capaz de autocontrolarse emocionalmente retrasando las gratificaciones y dominando la impulsividad. Aquellas personas que tengan buen nivel de autocontrol son propensas a ser más productivas a la hora de realizar sus tareas, estableciendo prioridades y decidiendo qué hacer o no hacer.
- Establecer relaciones positivas con otros. Relacionarse con los demás y establecer relaciones de calidad requiere de diferentes factores, siendo uno de ellos el de la habilidad para relacionarse adecuadamente con las emociones ajenas. Las personas con buenas habilidades sociales tienden a realizar de manera más satisfactoria sus actividades interpersonales.

La IE puede trabajarse con el desarrollo de competencias emocionales adecuadas a la persona. Mediante competencias emocionales el individuo podrá desarrollar un conjunto de habilidades, actitudes, valores y conocimientos necesarios para gozar de una buena IE. Al igual que el resto de las inteligencias, cualquier individuo cuenta con una IE innata, pero que puede trabajarse y mejorar con la adquisición de competencias emocionales a través de la EE en los centros escolares ([Bisquerra & López, 2021](#)).

Para este trabajo se ha seleccionado el modelo pentagonal propuesto por Bisquerra ([2003](#), [2012](#)). En este, el autor, recoge cinco competencias emocionales para entender, reconocer y gestionar el mundo emocional que rodea a las personas. Estos cinco enunciados ayudan al afrontamiento de los retos que plantea la sociedad a los individuos, repercutiendo positivamente en su bienestar, rendimiento y convivencia ([Bisquerra, 2003](#)):

1) *Conciencia emocional*. Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. 2) *Regulación emocional*. Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc. 3) *Autonomía personal (autogestión)*. Dentro de la autonomía personal se incluyen un conjunto de características relacionadas con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional. 4) *Inteligencia interpersonal*. La inteligencia interpersonal es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc. 5) *Habilidades de vida y bienestar*. Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales. Todo ello de cara a potenciar el bienestar personal y social (pp.23-25).

Ya hace un tiempo que la IE irrumpió en la sociedad y que cada vez se inserta en más colegios e itinerarios. Tal es el interés que despierta que se ha observado un incremento en los estudios relacionados directa o indirectamente con esta temática ([Torrecilla-Sánchez et al., 2022](#)); siendo los temas que más se abordan en la literatura sobre OE la Acción Tutorial (11%), la IE (9,5%) y la inclusión educativa (8%). Sin embargo, se calculó que solo el 5% de los centros educativos españoles tomaron medidas para trabajar la EE en 2021, siendo Canarias la comunidad que más proyectos realizó en sus centros ([Idiena, 2021](#)).

IMPORTANCIA DE LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Cuando se habla de la forma en que las personas sienten atracción sentimental y/o sexual hacia otras se habla de diversidad afectivo-sexual, pudiendo incluir orientaciones sexuales como la heterosexualidad, la bisexualidad o la homosexualidad. Pero también se habla de diversidad sexoafectiva cuando existen diferentes identidades y formas de expresar el género o cuando se insiste en la importancia de la salud sexual y de tener relaciones afectivas sanas. Esta diversidad no es ajena a la adolescencia ni a los institutos. Los centros educativos son entornos enriquecidos por la diversidad de sus estudiantes, que provienen de diversos contextos culturales, étnicos y socioeconómicos. La convivencia en este ambiente diverso brinda la oportunidad de fomentar la tolerancia, el respeto y la comprensión mutua. Sin embargo, seguir promoviendo estereotipos al respecto tiene consecuencias negativas como el

desconocimiento de algunos conceptos esenciales o actitudes negativas y/o violentas hacia la diversidad ([Bisquerra & Loiza, 2022](#); [Díaz de Greñu & Parejo, 2013](#); [Martxueta & Etxeberria, 2014](#); [Mela-Contreras, 2020](#); [Morales-Rodríguez, 2021](#); [Robles-Reina et al., 2017](#)).

En muchas ocasiones, este desconocimiento impera tanto en el alumnado como en el profesorado. En un estudio con alumnado de secundaria se vieron actitudes positivas en el deporte hacia la diversidad sexual en general, pero negativas, especialmente por parte de los chicos, hacia las personas trans. También se calcula que el 50% de los menores de 16 años tienen relaciones sexuales en contextos de riesgo y/o acoso, pues cada vez disponen de más conocimientos sobre sexualidad, pero a través de vías sesgadas y no realistas como la pornografía o las redes sociales. En otras etapas fuera de la secundaria, como la universitaria, gran parte del estudiantado llega a la vida adulta presentando un escaso conocimiento respecto a la temática; siendo las personas del colectivo LGBTI quienes más interés muestran al respecto ([Bisquerra & Loiza, 2022](#); [Ramírez-Díaz & Cabeza-Ruiz, 2020](#); [Salas & Salas, 2016](#); [Verdejo-Muñoz, 2020](#)).

En cuanto al lado adulto, el profesorado debe asumir generalmente la responsabilidad de la educación afectivo-sexual de su alumnado en sus itinerarios escolares, sin haber recibido previamente los conocimientos o competencias necesarias para ello. Incluso desde primaria, los docentes manifiestan la inexistente o insuficiente formación que reciben sobre temática sexoafectiva. En secundaria, aunque cada vez más profesores consideran esencial la formación en diversidad sexual y desean aprender sobre la cuestión, sigue habiendo una parte importante de docentes que muestra actitudes de rechazo y prejuicios hacia personas del colectivo ([Pinos et al., 2017](#); [Romero & Gallardo, 2019](#); [Sánchez-Torrejón, 2021](#)).

Así pues, resulta importante abordar la diversidad afectivo-sexual en la educación para poder crear un ambiente de aprendizaje respetuoso e inclusivo. Asimismo, se podrá garantizar que los alumnos y alumnas se sientan aceptados, independientemente de su orientación sexual o identidad de género, fomentando la empatía, el desarrollo de la habilidad para entender las propias emociones y las del resto y prevenir situaciones que generen conflictos o algún tipo de discriminación ([Díaz de Greñu & Parejo, 2013](#); [Martxueta & Etxeberria, 2014](#); [Morales-Rodríguez, 2021](#)).

Las relaciones afectivo-sexuales implican la participación de toda la sociedad, por lo que la aceptación y el respeto por la diversidad tendría que ser una realidad en todos los ámbitos. La exclusión y la discriminación por estos motivos no son más que otras formas de violencia que pueden llegar a tener graves consecuencias en el bienestar de los individuos; pues todo ello se ve acompañado de una extensión emocional que, frecuentemente, no se aborda y se

ignora. Al momento de educar y hablar de diversidad afectivo-sexual se debe incluir también los sentimientos y sensaciones que la persona experimenta en situaciones de rechazo o acoso por su identidad u orientación, en situaciones en las que siente atracción por alguien o en momentos estresantes y situaciones inesperadas como un embarazo no deseado que pueda obstaculizar la toma de decisiones si no se cuenta con la información correcta ([Díaz de Greñu & Parejo, 2013](#); [Frisancho et al., 2020](#); [Martxueta & Etxeberria, 2014](#); [Morales-Rodríguez, 2021](#)).

Todo ello hace más que necesario su trabajo en los centros educativos como parte del pensamiento y de la sociedad actual. Los programas de intervención pueden ser una valiosa herramienta que se adapte para atender las necesidades particulares de cada grupo, promoviendo así la inclusión y la equidad desde las aulas.

METODOLOGÍA

En esta intervención se pretende que el estudiantado trabaje con el recurso web *Smart Emotion* de forma deductiva e inductiva. Para poder realizar tareas deductivamente el discente partirá de ideas o conceptos generales que irán concretando en situaciones o aspectos particulares. En el caso inductivo será, al contrario, a través de aspectos específicos y concretos, mediante el análisis y la interpretación, llegarán a ideas amplias y generales. Asimismo, estas metodologías didácticas se emplean en conjunto con diversas estrategias de intervención como la estrategia por descubrimiento, la expositiva o la resolución de conflictos ([Barcia & Rodríguez, 2017](#); [De Miguel, 2006](#)).

Hay actividades ideadas para ser realizadas individualmente y otras grupalmente, diseñadas para el grupo ordinario de clase. Las actividades corresponden con la complementación de la IE y cuatro temáticas transversales (diversidad afectivo-sexual, igualdad, sostenibilidad y paz y derechos humanos). No obstante, este artículo se centra en el trabajo que se realizaría con la primera temática: diversidad afectivo-sexual. Este bloque consta de cuatro sesiones (55 minutos aproximadamente) y cuenta con diferentes actividades en cada una. Las cuatro sesiones deberán realizarse en orden.

Al tratarse de un recurso digital, el acceso es ilimitado y puede darse en cualquier momento. Así, tanto el estudiantado como sus familias podrán visualizar la web y participar en las sesiones desde casa. En el centro, para poder implantar este trabajo durante el horario lectivo, los docentes serán quienes decidirán cuándo realizar las actividades, pudiendo escoger en qué momento es más idóneo realizar las sesiones (por trimestres, por cursos académicos, etc.).

En cualquier caso, se aconseja que, tras la presentación del recurso a docentes, discentes y familiares, así como su correspondiente orientación sobre la importancia de la IE, de las áreas planteadas en la plataforma y de cómo navegar por la mismas, el profesorado seleccione qué sesiones desean realizar, en qué momento y el tiempo que durarán, basándose en las necesidades del alumnado. Se llevarán a cabo las actividades propuestas de manera creativa y participativa, incluyendo los debates que se plantean para maximizar la participación y la comprensión. Se integrarán las TIC para enriquecer dicha experiencia, incentivando al alumnado y familias a explorar la web. Finalmente, se implementarán evaluaciones formativas a lo largo de las sesiones, que medirán el progreso de los discentes.

Además, cabe destacar que el material puede ser adaptado a las necesidades específicas de cada individuo. Ya que entendemos que las aulas son agrupaciones diversas y que, aunque los estudiantes cuenten con diferentes ritmos de aprendizaje, se debe adaptar la enseñanza a sus capacidades según los principios de inclusión y normalización, asegurando la igualdad en la participación y la no discriminación ([Cano & Londoño, 2017](#); [Herrera & Guevara, 2019](#); [Mayo et al., 2020](#)).

PRODUCTO FINAL

Se presenta como producto final *Smart Emotion*, un recurso web que servirá para la intervención transversal entre IE y la diversidad afectivo-sexual. Esta página alberga materiales, actividades y otros recursos para enriquecer la experiencia educativa. Se trata de un recurso abierto y público desarrollado a partir de *Google Sites* y que cuenta con una licencia *Creative Commons 4.0* para poder compartir y adaptar bajo atribución.

Al entrar a *Smart Emotion* aparece una ventana de bienvenida que explica de forma sencilla qué es la IE y qué se puede hacer en la web. Asimismo, se invita a explorar la web a través de dos enlaces en la parte inferior de la página, uno dedicado a Alumnado y Familias y otro a Docentes. Cabe destacar que, si no se elige esta ruta, en la parte superior de la página aparece una barra con las diferentes pestañas que dirigen a cualquier apartado de la plataforma (ver [Figura 2](#) y [3](#)). Estos apartados son Alumnado y Familias, Docentes, Evaluación y Otros Recursos.

Figura 2.
Pestaña de Alumnado y Familias de Smart Emotion.



Figura 3.
Pestaña de Docentes de Smart Emotion.



En la pestaña de Alumnado y Familia se hace referencia a enfoques mencionados anteriormente (diversidad afectivo-sexual, sostenibilidad, paz y derechos humanos e igualdad de género), permitiendo acceder a ellos al desplegar nuevas pestañas. Al acceder a las mismas, se proponen de manera sencilla, cuatro sesiones, que cuentan a su vez con una, dos o tres actividades para trabajar dicho aspecto, con sus respectivas instrucciones y temporalización (ver [Tabla 1](#)). También podemos encontrar un cuestionario en el que se podrá ofrecer una valoración respecto a la información recibida.

Tabla 1.

Actividades propuestas para los cuatro enfoques de Smart Emotion.

Enfoque	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4
Diversidad Afectivo-Sexual	¡Celebrando la diversidad!	“Esa es la gente que...” Bingo divers	Diversidad cruzada ¡Encuétrame! Y tú ¿Qué harías? ¿Me conoces?	¡Diversidad en color!
Sostenibilidad	Quiz Sostenible ¿Ruido o sonido?	Papel desde cero	Contenedores sostenibles	¿Cuánto sabes del agua? ¡Mójate!
Paz y Derechos Humanos	¿Verde o rojo?	Cruzar el mundo	Pasa la palabra	Hasta el final ¿Recibimos un trato justo?
Igualdad de género	El orden de las cosas ¡Tenemos visita!	Poesía musical Semáforo sexoafectivo	Relato de reflexión Naranjas y limones	¡Ahora caes!

En cuanto a las sesiones propuestas en el apartado de diversidad afectivo-sexual (ver [Tabla 2](#)), encontramos actividades que van desde una charla relacionada con el colectivo LGBT+, hasta debates sobre salud sexual que incluyen embarazos no deseados, métodos anticonceptivos y enfermedades de transmisión sexual, además de incluir ejercicios para hacer frente a estereotipos y prejuicios. Todas estas cuentan con plantillas y podrán realizarse en grupo o individualmente, según se requiera. Adicionalmente, hay actividades pensadas para realizarlas en familia o indicaciones para que la familia también forme parte de las sesiones. Composiciones de las familias de códigos. (Fuente: Autoría propia, 2020).

Tabla 2.

Actividades propuestas para trabajar la Diversidad Afectivo-Sesual en Smart Emotion.

Enfoque	Actividad	Descripción
Diversidad Afectivo-Sexual	¡Celebrando la diversidad!	Charla a cargo de la asociación AMLEGA sobre diversidad sexoafectiva y colectivo LGBT+.
	“Esa es la gente que...”	Afirmaciones sobre el colectivo LGBT+ que se basan en estereotipos y prejuicios que deben ser desmentidos y debatidos.
	Bingo diverso	Bingo relacionado con conceptos de diversidad afectivo-sexual y salud sexual.
	Diversidad cruzada	Crucigrama sobre ETS, ITS y métodos anticonceptivos y de protección sexual.
	¡Encuétrame!	Actividad para relacionar cada definición con la imagen del método de anticoncepción correcto.
	Y tú ¿Qué harías?	Debate y reflexión sobre los embarazos no deseado.
	¡Diversidad en color!	Consiste en realizar un mural (con pintura, plastilina, etc.) que represente todo lo aprendido sobre la temática.
¿Me conoces?	<i>Kahoot!</i> sobre los conceptos VIH y SIDA.	

Con relación a la pestaña de Docentes se ofrece una explicación detallada del enfoque a trabajar, su importancia y botones para acceder a cada una de las sesiones mencionadas anteriormente. En este caso, dentro de las sesiones se accede a directrices u orientaciones específicas para los docentes, presentadas a modo de fichas didácticas respecto a las actividades propuestas en el apartado de Alumnado y Familias. En estas figuran las competencias que se alcanzarán a través de las actividades, la metodología, adaptaciones y atención a la diversidad y recomendaciones, entre otros. *Smart Emotion* establece los recursos y las condiciones necesarias, ya sean materiales o humanas para poder llevar a cabo las actividades con la totalidad del alumnado. También se favorecerá el apoyo y el ajuste de la temporalización para la correcta implicación e inmersión del estudiantado en dicha experiencia. Finalmente, el profesorado puede valorar su desempeño en las sesiones a través de un cuestionario que se encuentra al final de la pestaña.

Asimismo, encontramos los apartados de Evaluación y Otros Recursos (ver [Figuras 4 y 5](#)). El primero está indicado, por un lado, para recibir *feedback* de los internautas con relación al diseño de la web. Por otro lado, para evaluar las competencias emocionales que tienen y que adquirirán los discentes mediante su trabajo aparece otra evaluación basada en las competencias emocionales propuestas por [Bisquerra \(2003\)](#). De esta manera podremos evaluar la efectividad de *Smart Emotion*.

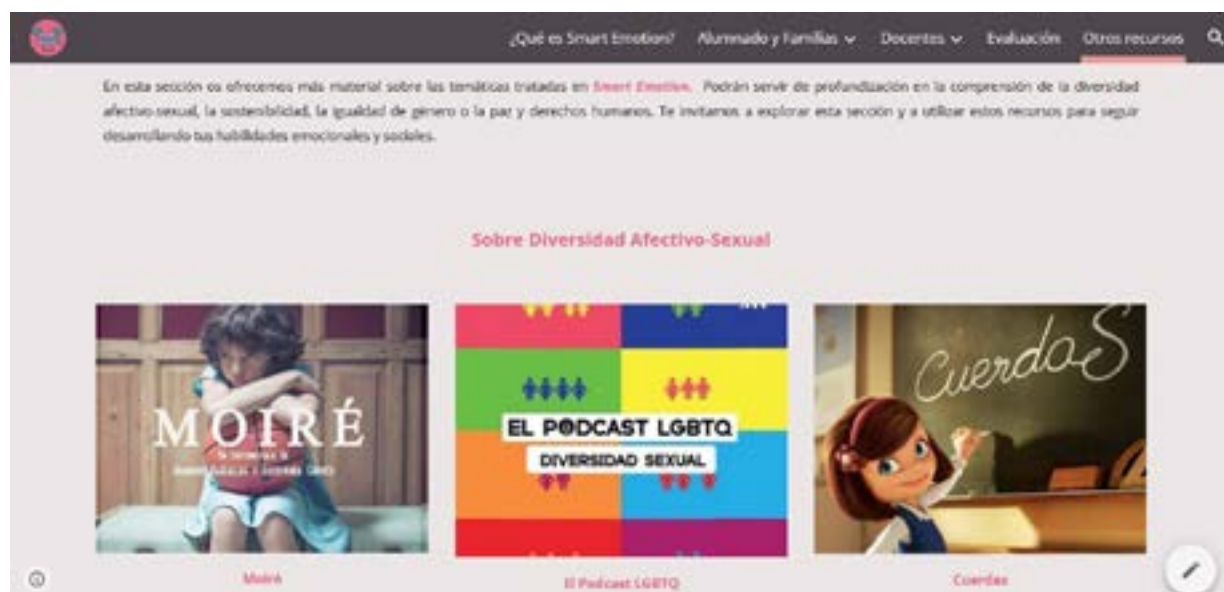
Finalmente, Otros Recursos incluye numerosas herramientas y recursos variados, como noticias, cortometrajes o webs de otras instituciones, relacionados con los temas que se tratan en la plataforma, en caso de que los usuarios deseen ampliar la información.

Figura 4.

Pestaña de Evaluación de Smart Emotion.



Figura 5.
Pestaña de Otros recursos de Smart Emotion.



CONCLUSIONES

Este artículo ha explorado de manera detallada la necesidad de implantar un programa de intervención en EE innovador, enfocado a fomentar la IE y las conductas positivas y abiertas hacia la diversidad afectivo-sexual en entornos educativos. En cambio, al ser una propuesta a aplicar no se cuenta con resultados de su aplicación. En el futuro, en base a los datos que se obtengan podría ajustarse el recurso de forma más exacta a las necesidades del momento.

Se considera que dicho trabajo, no solo brindará una base sólida para comprender y gestionar las emociones propias y de los demás, sino que se espera poder fomentar un ambiente respetuoso e inclusivo. Dicho programa reflejará un impacto positivo en las habilidades emocionales del alumnado, así como la promoción de actitudes progresistas. Además, la implementación de un programa a través del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como estrategia didáctica creativa y adaptada mejorará las habilidades relacionadas con el uso de los recursos tecnológicos dentro y fuera del aula ([Expósito, 2014](#)).

Por ello, los profesionales de la psicología y la OE tienen un rol fundamental en garantizar el desarrollo holístico de los estudiantes, al promover no solo las competencias emocionales sino las informáticas.

Por tanto, se plantea la web *Smart Emotion*, para trabajar con los docentes, discentes y familias en la mejora de la IE a través de enfoques que son relevantes en la actualidad. Estos enfoques parten de cuatro sesiones que cuentan con numerosas actividades para aprender de manera activa y significativa y que cuentan con materiales interactivos. Esto supone una experiencia más enriquecedora tanto para el estudiante como para los docentes.

En este programa se enfatiza la diversidad afectivo-sexual, pero en cuanto a las temáticas trabajadas, son solo una selección de diferentes temas que podrían abordarse. [Valdivieso et al. \(2021\)](#) recoge diferentes temas transversales que se pueden contemplar en los centros educativos como el desarrollo de la competencia digital o los derechos de la infancia.

Una de las limitaciones que se encuentran en dicho programa es la escasez de sesiones para cada enfoque. Aunque pueden ser impactantes y de provecho para la comunidad educativa, podrían resultar insuficientes para el alumnado, quien requiere de continuidad a largo plazo en las sesiones para mejorar su conocimiento y enriquecer su trayecto académico, personal y profesional, así como enriquecer las relaciones que tiene con el medio que lo rodea.

Destacamos también que dicho programa no abarca todas las etapas educativas, en cuanto que se centra en la ESO únicamente. Además, no ha podido ser puesto en práctica, por lo que se desconoce si el alumnado y los docentes tendrán una actitud receptiva ante dicha propuesta y si su efectividad será la esperada.

En resumen, se destaca la relevancia y el impacto positivo de un programa de intervención en EE, así como la necesidad de continuar integrando más enfoques relevantes para la comunidad educativa. Cultivando la empatía y la aceptación como pilares fundamentales para que los estudiantes crezcan y se desarrollen como individuos respetuosos de la diversidad en todas sus formas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barcia, M. & Rodríguez, M. R. (2017). *Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y de Primaria*. Pirámide.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (coord.). (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Hospital Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R. & Loaiza, D. (2022). Orientación sexual, sexualidad y educación emocional. *Revista de la COPOE*, 17, 22-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8683670>
- Bisquerra, R. & López, E. (2021). La evaluación en la educación emocional. *Aula Abierta*, 50(4), 757-766. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021>
- Calle, M. G., Remolina, N. & Velásquez, B. M. (2011). Incidencia de la inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje. *Nova*, 9(15), 94-109. <https://doi.org/10.22490/24629448.492>
- Cano, C. & Londoño, M. (2017). Formación Docente para la Atención a la Diversidad en el Aula. *Conocimiento, Investigación y Educación*, 2(4), 25-32. https://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/CIE/article/view/4046/2303
- Carbonell, N. & Ramírez, F. C. (2019). El programa CIE: Intervención en ciberacoso escolar mediante el desarrollo de la Inteligencia Emocional. *European Journal of Health Research: (EJHR)*, 5(1), 39-49. <https://doi.org/10.30552/ejhr.v5i1.136>

- Barrero Caballero, J. P., & Akachach El Bachiri, C. (2023). Educación en competencias emocionales para la diversidad afectivo-sexual: Smart Emotion. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 7, 82-100. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v7i.29053>
- Collado, J. (2016). Educación emocional: retos para alcanzar un desarrollo sostenible. *Revista del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales (CIEG)*, 26, 27-46.
- De Miguel, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Ediciones Universidad de Oviedo.
- Díaz de Greñu, S. & Parejo, J. L. (2013). La promoción de la igualdad y el respeto de la diversidad afectivo sexual: bases de un programa de orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 63-79. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230795005.pdf>
- Expósito, J. (Ed.). (2014). *La acción tutorial en la educación actual*. Síntesis.
- Fernández-Abascal, E. G., García, B., Jiménez, M. P., Martínez, M. D. & Domínguez, F. J. (2010). *Psicología de la emoción*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Frisancho, A., Aliaga, J. R. & Peña-Calero, B. N. (2020). Empatía, inteligencia emocional y tolerancia a la diversidad en estudiantes de educación de una universidad pública peruana. *Revista de investigación en psicología*, 23(2), 131-147. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v23i2.19237>
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Ediciones Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (2013). *The Brain and Emotional Intelligence: New Insights*. More Than Sound.
- Goleman, D. (2021). *Leadership: The power of emotional intelligence*. More Than Sound.
- Hernández, V. M. & Mederos, Y. (2018). Papel del orientador/a educativo como asesor/a: funciones y estrategias de apoyo. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 29(1), 40-57. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23293>
- Herrera, J. I. & Guevara, G. (2019). *Las estrategias organizativas y metodológicas para la atención a la diversidad en el aula: innovar para enseñar*. Repositorio Digital de la Universidad Nacional de Educación. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/568>
- Instituto de Inteligencia Emocional y Neurociencia Aplicada (Idiena). (2021). *I Estudio Nacional sobre la Educación Emocional en los Colegios en España*. Idiena.
- López, M. H., Lagos, A., Villota, Y., Pantoja, D. & Figueroa, M. F. (2021). “Parceros”: un programa para la prevención e intervención del acoso escolar (bullying) en Colombia. *Revista Boletín Redipe*, 10(12), 360-378.
- Martín, E., Tirado, V., Babío, M., Bauzá, A. & Nevares, J. (1997). *La orientación educativa y profesional en la educación secundaria*. Ice-Horsori. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/174484/1/Orientaci%C3%B3n%20educativa_Bab%3%ADO.pdf
- Martxueta, A. & Etxeberria, J. (2014). Claves para atender a la diversidad afectivo sexual en el contexto educativo desde un enfoque global escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 25(3), 121-128. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338233061009.pdf>

- Barrero Caballero, J. P., & Akachach El Bachiri, C. (2023). Educación en competencias emocionales para la diversidad afectivo-sexual: Smart Emotion. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 7, 82-100. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v7i.29053>
- Mayo, M. E., Fernández, J. C. & Roget, F. (2020). La atención a la diversidad en el aula: dificultades y necesidades del profesorado de educación secundaria y universidad. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 25, 257-274. <https://doi.org/10.18172/con.3734>
- Mela-Contreras, J. (2020). Educación en competencias interculturales para la diversidad cultural, étnica y sexual. La experiencia del proyecto “Cineduka” en escuelas básicas chilenas. *MODULEMA. Revista científica Sobre Diversidad Cultural*, 4, 24-41. <https://doi.org/10.30827/modulema.v4i0.15156>
- Molero, C., Sáiz, E. & Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11-30.
- Molina, D. L. & De Luca, C. (2009). Orientación integral en los centros educativos y en el aula. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 7(19), 1449-1460. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i19.1329>
- Molina, D. L. (2004). Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-22. <https://doi.org/10.35362/rie3512924>
- Morales-Rodríguez, F. M. (2021). Educación transversal para la inclusión y diversidad afectivo-sexual, corporal y de género: Un proyecto de innovación docente. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8(2), 261-281. <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.2.8703>
- Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla. Boletín Oficial del Estado, 83, de 6 de abril de 2010. <https://www.boe.es/eli/es/o/2010/03/18/edu849>
- Palomo, R. (2018). El papel de los orientadores y orientadoras en las tensiones de la escuela. *Debates y Prácticas en Educación*, 3(1), 16-23. https://c2e197d7-2eb2-484b-ad09-341329b95e2e.filesusr.com/ugd/499b81_09d6ffdbbe0d47329eb1cf223e2c7f75.pdf
- Pinos, G. M., Pinos, V. P., Palacios, M. P., López, S. L., Castillo, J. E., Ortiz, W. A., Jerves, E. M. & Enzlin, P. (2017). Conocimientos y actitudes hacia la sexualidad y educación sexual en docentes de colegios públicos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i2.28671>
- Ramírez-Díaz, A. y Cabeza-Ruiz, R. (2020). Actitudes hacia la diversidad sexual en el deporte en estudiantes de educación secundaria. *Retos*, 38, 654-660. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.77934>
- Robles-Reina, R., Alemany-Arrebola, I. & Gallardo-Vigil, M. A. (2017). Actitudes Prejuiciosas hacia las personas homosexuales en estudiantes universitarios en Melilla. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 1, 165-186. <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v1i0.6532>
- Romero, V. & Gallardo, M. A. (2019). El profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato ante la Diversidad Sexual. *REIDOCREA*, 8, 357-366. <https://www.ugr.es/~reidocrea/8-27.pdf>

Barrero Caballero, J. P., & Akachach El Bachiri, C. (2023). Educación en competencias emocionales para la diversidad afectivo-sexual: Smart Emotion. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 7, 82-100. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v7i.29053>

Ruiz, A. (2017). Necesidades de orientación en educación secundaria obligatoria. [Trabajo Fin de Grado]. <http://hdl.handle.net/10481/46399>

Salas, N. & Salas, M. (2016). Tiza de colores: Hacia la enseñanza de la inclusión sobre diversidad sexual en la formación inicial docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 73-91. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200006>

Salas, N., Alcaide, M. & Hurtado, A. (2018). Programas de intervención en inteligencia emocional para educación infantil. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 11(22), 137-164. <https://doi.org/10.55777/rea.v11i22.1083>

Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, conocimiento y personalidad*, 9(3), 185-211.

Sánchez-Torrejón, B. (2021). La formación del profesorado de Educación Primaria en diversidad sexo-genérica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 253-266. <https://doi.org/10.6018/reifop.393781>

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triachic theory of human intelligence*. Cambridge University Press

Torrecilla-Sánchez, E. M., Gamazo, A. & Sánchez-Prieto, J. C. (2022). La orientación educativa en España: mapeo sobre su estado actual (2010-2019). *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 23, 1-17. <https://doi.org/10.14201/eks.26739>

Valdivieso, J. A., Rodríguez, J. C. & Rey, R. (2021). La transversalidad en el Sistema Educativo Español: perspectivas, tendencias e implicaciones. *Supervision21. Revista de Educación e Inspección*, 60(60), 1-31. <https://doi.org/10.52149/Sp21/60.3>

Velásquez-Saldarriaga, A. M., Vera-Moreira, M. T., Zambrano-Mendoza, G. K., Giler-Loor, D. J. & Barcia-Briones, M. F. (2020). La orientación psicopedagógica en el ámbito educativo. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 548-563. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1299>

Verdejo-Muñoz, M. (2020). Conocimientos y actitudes de estudiantes universitarios hacia la diversidad de género y la diversidad sexual en un contexto multicultural. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 4, 42-65. <https://doi.org/10.30827/modulema.v4i0.15866>

Autores / Authors**Saber más / To know more**

Juan Pedro Barrero Caballero

Graduado en Psicología por la Universidad de Málaga.



[0009-0001-4631-9020](https://orcid.org/0009-0001-4631-9020)

Chaimae Akachach El Bachiri

Graduada en Psicología por la Universidad de Málaga.



[0009-0008-1941-4875](https://orcid.org/0009-0008-1941-4875)



**DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL: UNA
REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA**

DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE: A BIBLIOGRAPHIC REVIEW

de la Cruz Estudillo, M.⁽¹⁾ & Peña García, P.⁽²⁾
⁽¹⁾ Centro Universitario SAFA Úbeda. (España)
⁽²⁾ UNED (España)

Recibido | Received: 18/07/2023
Aprobado | Approved: 21/12/2023
Publicado | Published: 27/12/2023

Correspondencia | Contact: Marina de la Cruz Estudillo |
mcruzestudillo@ube.safanet.es



[0009-0003-4687-6809](https://orcid.org/0009-0003-4687-6809)

RESUMEN

Palabras clave

Educación intercultural
Competencias del docente
Alumno de básica
Literatura
Aprendizaje a lo largo de la vida

El objetivo de esta revisión bibliográfica es identificar en qué se fundamenta la competencia intercultural en el ámbito educativo formal, ya que no podemos educar en interculturalidad sin tener unas nociones básicas e imprescindibles que se establecen a través de la competencia intercultural. Esta revisión bibliográfica abre las puertas del pensamiento crítico y de la reflexión hacia la diversidad cultural presente en nuestra sociedad y que es necesaria abordar en las aulas. Un tema transversal como muchos otros que necesita cada vez más abrirse paso en la enseñanza, para mostrar que la convivencia no es más que ser conscientes de los distintos puntos de vista de los demás y ver la diferencia como algo enriquecedor, que permite ver más allá de nuestro horizonte. Así pues, a lo largo de esta revisión se hará especial hincapié en qué entendemos por interculturalidad y multiculturalidad a nivel nacional, puesto que ambas se llegan a confundir en los currículos educativos y, también, se hará una síntesis sobre los modelos educativos ideales para educar en interculturalidad. A partir de estas premisas, esta revisión se focalizará en la formación tanto inicial como permanente del profesorado en interculturalidad; punto imprescindible en la adquisición de la competencia intercultural.

ABSTRACT

Keywords

Intercultural education

The aim of this bibliographical review is to identify what intercultural competence is based on in the formal educational field, since we cannot educate in interculturality without having some basic and essential

Competency based teaching	notions that are established through intercultural competence. This bibliographical review opens the doors to critical thinking and reflection on the cultural diversity present in our society and which needs to be addressed in the classroom. A transversal theme like many others that increasingly needs to make its way into teaching, to show that coexistence is nothing more than being aware of the different points of view of others and seeing difference as something enriching, which allows us to see beyond our horizon. Therefore, throughout this review it will be made special emphasis on what we understand by interculturality and multiculturalism at the national level, and a synthesis will also be made of the ideal educational models for educating in interculturality. Based on these premises, this review will focus on both initial and permanent teacher training in interculturality; an essential point in the acquisition of intercultural competence.
Primary school students	
Literature	
Lifelong learning	

INTRODUCCIÓN

Según [Bernabé \(2012\)](#), el término de multiculturalidad se define como la presencia de diferentes culturas en un lugar determinado que se limitan a coexistir con las demás culturas, pero no a convivir con ellas de manera conjunta. En definitiva, en una situación multicultural no hay contacto ni intercambio social con otras culturas. Mientras que el término de interculturalidad hace referencia a la aceptación de la diferencia, lo que llevará a establecer relaciones culturales para llegar finalmente a la integración de culturas. La interculturalidad da lugar a la comunicación entre diferentes culturas, encuentros culturales para aprender y compartir opiniones mutuamente, ser conscientes de la diferencia para resolver conflictos, entre otros. Este término apuesta por la defensa de la diversidad, del respeto y del diálogo cultural. Implica comprensión ante la existencia de otras culturas, respeto, comunicación e interacción. Una sociedad será intercultural cuando sus miembros interactúen entre ellos y obtengan aprendizajes fructíferos con esa interacción. Autores como [Chamorro \(2022\)](#) afirman que la educación intercultural y multicultural son términos que suelen usarse como parecidos, pero hay diferencias entre ellos. Por otra parte, autores como [González Mediel et al. \(2021\)](#), también definen los conceptos multicultural e intercultural y abarcan otros como pluricultural y transcultural. Multiculturalidad se asocia a la situación de las sociedades, las cuales, muchos grupos que pertenecen a distintas culturas viven juntos. Intercultural hace referencia a la convivencia, surge como consecuencia de varias culturas que viven en una misma sociedad. Así pues, el concepto pluricultural afirma que en lugar de destacar un conjunto de culturas se destaca su pluralidad. Por último, el término transcultural implica el movimiento de una situación cultural a otra.

MARCO TEÓRICO

Educación intercultural como herramienta para la gestión de la diversidad

Las propuestas educativas multiculturales e interculturales que pueden desarrollarse a nivel educativo deben ser contextualizadas y es fundamental su complementariedad y adaptación al sistema educativo español. Basándonos en la experiencia con profesorado en programas internacionales como el Misto Avilean, financiado por la Comisión Europea (Programa Derechos, Igualdad y Ciudadanía 2014-2020) y coordinado en España por la Fundación Secretariado Gitano, una de las barreras con la que se encontraba el profesorado nacional de acogida era la falta de documentación sobre el proceso de escolarización del alumnado de recepción, el desconocimiento sobre el curso de escolarización y nivel curricular, o si tenían alguna adaptación curricular (significativa o no), para, desde la coordinación entre profesionales de la docencia, poder así continuar con sus procesos educativos obligatorios en aquellos destinos hacia los cuales se trasladan con total normalidad.

Los enfoques de la educación se asientan en la inclusión cultural, el reconocimiento de la pluriculturalidad y la simetría cultural. Los modelos educativos interculturales insisten en reconocer las distintas culturas y vivirlas como propias. Según [Bernabé \(2012\)](#), entre los modelos interculturales cabe destacar el modelo de relaciones humanas basado en el reconocimiento del otro; el modelo de currículum multicultural adapta la propuesta curricular para la promoción académica de las minorías; el modelo de educación antirracista, tanto para [Bernabé \(2012\)](#) como para [Castro \(2019\)](#), consiste en construir espacios contra la intolerancia y el racismo cultural para lograr el reconocimiento del pluralismo cultural, es decir, valorar, respetar y reconocer la existencia de grupos culturales distintos dentro de la sociedad.

El modelo holístico promueve la igualdad de oportunidades sociales, económicas y educativas. El modelo de educación intercultural favorece la interacción cultural. El modelo tecnológico busca compensar el déficit de las minorías, el hermenéutico estimula la cooperación cultural y el crítico trata de conseguir una sociedad plural y solidaria. En definitiva, cada modelo se enfoca en aspectos distintos y algunos tienen varios en común, pero todos tienen algo que aportar para una buena formación en interculturalidad y diversidad de culturas.

Educación multicultural

La educación multicultural y sus planteamientos educativos reclaman resaltar la diferencia para crear el imaginario identitario del otro. Los enfoques de la educación multicultural, según [Bernabé \(2012\)](#), se centran en la afirmación de la cultura hegemónica (convertir una cultura en dominante en relación con las otras) y el reconocimiento de la pluralidad cultural de acogida.

Entre los modelos de la educación multicultural cabe destacar el modelo asimilacionista, el modelo de currículum cultural, el modelo segregacionista, el modelo de orientación multicultural, el modelo compensatorio, el modelo de pluralismo cultural y el modelo de competencias multiculturales.

El modelo asimilacionista se basa en la coexistencia de las culturas sin integración y en la pérdida de la cultura más débil, modelo que pretende que el inmigrante que llegue asimile la cultura dominante (Castro, 2019). Continuando con Bernabé (2012), el modelo de currículum cultural consiste solo en incluir aspectos de la cultura en el currículo académico. El modelo segregacionista se basaría en separar las culturas en escuelas específicas. Tanto Bernabé (2012) como Castro (2019) coinciden en que el modelo compensatorio se basa en la idea de que los jóvenes que pertenecen a minorías étnicas crecen en contextos familiares y sociales que no cuentan con posibilidades para adquirir ciertas habilidades necesarias para su educación. Por este motivo, esta minoría cultural necesita ayuda para mejorar y una serie de programas compensatorios que les permitan su inserción en la sociedad. En la línea de Bernabé (2012), el modelo de orientación multicultural tiende a la acción de reconocimiento identitario para definirse frente al otro. El modelo de pluralismo cultural promueve la sensibilidad ante la sociedad pluricultural y el modelo de competencias multiculturales está basado en habilidades y actitudes para poder participar activamente en culturas mayoritarias y minoritarias.

Por tanto, podemos concluir que interculturalidad y multiculturalidad no significan lo mismo. La multiculturalidad hace alusión a la presencia de diferentes culturas en lugares determinados, culturas que existen, pero que no conviven, ni interaccionan con otras culturas y la interculturalidad es todo lo contrario. Es un concepto más global, en el que se busca la inclusión y aceptación cultural, desde el diálogo y la transformación.

Formación del profesorado en competencia intercultural

Según Aguado y del Olmo (2009), incorporar la perspectiva de la diversidad cultural en la formación docente resulta prioritario y fundamental. Esto supone cuestionar la forma de actuar respecto a la educación. Para ello es importante saber que la interculturalidad no es observar cómo una persona de una cultura distinta se comportaría en una situación determinada, sino también es una manera de comprender las diferencias de otras personas. Para que una persona sea competente en interculturalidad debe, por un lado, poseer un autoconocimiento amplio, que le capacite a ser capaz de empatizar y, por otro, ser capaz de entender a los demás sin una mirada prejuiciosa y estereotipada. Domínguez (2006) establece que la competencia intercultural del docente es una mezcla de saberes interculturales, prácticas, actitudes y valores. A través de ella se podrá actuar con las culturas presentes en la escuela y la sociedad. Así pues, entre la formación y la práctica profesional, el docente necesita formarse en aspectos éticos y actitudinales que ayuden a lograr una práctica intercultural

de calidad. Por eso, es necesaria una actitud de constante formación que guíe la práctica educativa en todos los niveles educativos. [Peñalva-Vélez y López-Goñi \(2014\)](#) señalan que el buen desarrollo de la competencia intercultural en el profesorado se consigue desde una buena formación tanto inicial como permanente en interculturalidad. El aprendizaje continuo del docente se fortalece desde el desarrollo de una conciencia empática, alimentada desde la investigación, reflexión y acción práctica ([Sabariego, 2002](#); [Díez, 2012](#)).

Figura 1.

Modelo de formación permanente basado en las necesidades del centro: investigación-innovación-evaluación.



Fuente: [López Gómez y Pérez Navío, 2013](#)

[Jordán et al. \(2004\)](#) proponen tres vertientes para tener en cuenta en el modelo de formación: cognitiva, centrada en el conocimiento de los contextos de origen del alumnado inmigrante. No obstante, para abordar estas vertientes los docentes tienen que seguir una serie de orientaciones tales como llevar a cabo actitudes positivas (respetar, tolerar, empatizar, etc.), mejorar el autoconcepto del alumnado (acoger, incentivar la participación escolar, aceptar, etc.), potenciar la convivencia y la cooperación entre el alumnado, descubrir parecidos culturales, incentivar aprendizajes y juegos cooperativos, desarrollar actividades cívicas, entre otros. [Sabariego \(2002\)](#) recoge cinco modelos de formación del profesorado que podemos complementar con las vertientes del modelo de formación que proponen [Jordán et al. \(2004\)](#). Estos modelos son el desarrollo guiado individual en el que el propio maestro es el que diseña su propio aprendizaje, el modelo de observación/evolución donde éste realiza un análisis de las acciones educativas mediante la retroalimentación continua, el modelo basado en el entrenamiento mediante acciones educativas de preparación y el modelo de investigación.

Ante este planteamiento, se considera preciso profundizar en qué opinan ciertos autores sobre la formación inicial y permanente del profesorado, ya que todos ellos consideran que ambas son necesarias y cruciales para la competencia intercultural. Comenzando con la formación inicial, [Jordán et al. \(2004\)](#) afirman que, para acercarse a las realidades de los diversos contextos educativos, es necesario realizar lecturas de textos, *role playing*, acciones de dramatización, entre otros. Sin embargo, [Casanova y Rodríguez \(2009\)](#) establecen que el docente ha de aprender a través de una serie de procesos que se basan fundamentalmente en ponerse en el lugar del otro, realizando acciones de reflexión, indagando en las acciones y proponiendo respuestas de mejora y/o de adaptaciones. Respecto a la formación permanente del profesorado, [Sabariego \(2002\)](#), establece que las tipologías de formación que se utilizan son los cursos de sensibilización, cuya principal finalidad es la empatía, la confianza y el trabajo colaborativo.

Por otra parte, es necesario destacar cómo utilizar la competencia intercultural en el nuevo currículo de Educación Primaria, vigente con la LOMLOE. Según [González Plasencia \(2022\)](#), esta competencia tiene varias características importantes. Una de ellas tiene que ver con la aproximación a los hechos culturales, ya que, si el alumnado tiene que acercarse a expresiones lingüísticas y culturales ajenas, será necesario que desarrolle cierta “capacidad simbólica” que le permita la interacción con los demás. En el currículo se abordan tres aspectos basados en esta competencia: el marco pedagógico, el perfil de salida y las áreas o ámbitos. En cuanto a la competencia intercultural en el marco pedagógico, se establece lo cognitivo que hace referencia a la cultura, lo afectivo, a la empatía, autoconfianza o respeto y la crítica. En cuanto a la competencia intercultural en el perfil de salida, el objetivo principal es cooperar y convivir en sociedades que valoren la diversidad cultural. Por último, [Redine \(2019\)](#) identifica como esencial formar a los docentes para el desarrollo de la competencia intercultural en las prácticas educativas, estableciendo que el educador debe ofrecer al alumnado herramientas fundamentales para la vida y, sobre todo, para desenvolverse en contextos diversos, desde un enfoque multidisciplinar y mediador.

Una vez planteado cómo debe ser la educación intercultural y la formación del profesorado en competencia intercultural, debemos plantearnos cómo deberíamos enseñar y aplicar todos estos conocimientos de cara a los demás y a las futuras aulas. ¿Qué rama se encarga de ayudarnos en todo esto? La respuesta es la Pedagogía.

La Pedagogía en la enseñanza de la interculturalidad

Según [Aguado \(2019\)](#), la pedagogía intercultural considera que la cultura es crucial para reflexionar y afirma que toda educación es un proceso de cambio, transformación y construcción cultural según unos referentes culturales. El enfoque intercultural en pedagogía señala que las diferencias culturales están presentes en las prácticas educativas. Hay que darse cuenta de que, en muchas ocasiones, se utilizan las características culturales como etiquetas con las que

clasificar y seleccionar a personas y grupos. Desde un enfoque pedagógico, debe entenderse a los grupos y a las personas desde el principio de atención a la diversidad e igualdad de trato. Así pues, es necesario profundizar y analizar sobre la pedagogía intercultural. En primer lugar, las bases teóricas de la pedagogía intercultural se fundamentan en diferentes disciplinas como son la antropología, la sociología o la psicológica, enriqueciéndola cada una de ellas en conceptos, interpretaciones, expectativas, creencias, etc., que tratan de dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades, desde afirmaciones en las que se respeta y valora el pluralismo como oportunidad. Esta pedagogía asume una serie de objetivos, algunos de ellos son compartidos por enfoques educativos como la educación antirracista, la educación inclusiva, la educación global y la educación multicultural. Entre los objetivos básicos que se plantea la pedagogía intercultural no sólo asume la idea de cambios en el currículo, sino en todas las dimensiones del proceso educativo (estrategias de enseñanza, actitudes, formación del profesorado, etc.).

Se considera necesario conocer las características que debe tener una escuela atendiendo a la pedagogía intercultural. Entre ellas destacan el ambiente escolar, la cultura académica definida por el modelo de organización del centro, por la organización o el aprendizaje experiencial. Para conseguir un buen clima de centro es necesario que las comunidades escolares tengan entre sus características el diálogo reflexivo, confianza y respeto, centrarse en el aprendizaje del estudiante, organización del espacio y tiempo, recursos, diagnóstico y evaluación del alumnado, aspectos fundamentales para la atención a la diversidad desde la pedagogía intercultural.

Las competencias interculturales son habilidades afectivas, cognitivas y prácticas que se necesitan para ser partícipes del medio intercultural. Estas competencias tienen como objetivo crear un clima educativo en el que las personas se sientan apoyadas por sus propias habilidades. Además, pretenden permitir una interacción justa entre todos los miembros de la sociedad. El desarrollo de estas competencias es crucial en la pedagogía intercultural y su desarrollo debería ser un objetivo de cualquier programa formativo. Asimismo, se podría utilizar la mediación social para comenzar a inculcar la interculturalidad, puesto que se puede asociar a la resolución de conflictos. La mediación social es un proceso mediante el cual, se elaboran normas asociadas a los motivos por los que la gente entra en conflicto en una sociedad. La mediación se suele enfocar a la resolución de problemas, cómo éstos se desarrollan y se resuelven. El objetivo de la mediación basada en la resolución de problemas consiste en llegar a un pacto que satisfaga a todas las partes y resuelva el problema. El objetivo de la mediación transformadora es conseguir el desarrollo moral por el cual las personas mejoran, cambian y fortalecen la capacidad para relacionarse con los demás. Esto es debido a lo que ha sucedido en el proceso de mediación.

METODOLOGÍA

Se presenta un estudio observacional descriptivo, mediante la presente revisión bibliográfica con la finalidad de identificar en qué se fundamenta la competencia intercultural en el ámbito educativo formal para la etapa de Primaria, centrando el análisis en preguntas que evocan, por un lado, a la práctica docente y, por otro, a recursos literarios con los que se pueda trabajar desde una pedagogía intercultural en intervención educativa.

Las fases en las que se fundamenta tal revisión se centran en la adquisición de las siguientes competencias (Tabla 1): búsqueda, selección, gestión y transformación de la información ([Molina y Pérez, 2014](#)).

Tabla 1.

Competencia búsqueda, selección, gestión y transformación de la información.

BÚSQUEDA DE LA INFORMACIÓN				
¿En qué se fundamenta?	Para conseguir una información adecuada, es fundamental hacer uso de la destreza de búsqueda para obtener buenos resultados.			
SELECCIÓN DE LA INFORMACIÓN				
¿En qué se fundamenta?	Importante el identificar las características del texto o documento.			
Tipos de documentos	Libros Mirar título, autor, fecha de edición, índice y contraportada	Revistas Revisar bases de datos nacionales e internacionales, elegir artículo teniendo en cuenta el título, autor, entre otros aspectos.	Documentos audiovisuales Tener en cuenta su forma de divulgación y el tratamiento de la información	Documentales, películas cinematográficas, programas de televisión y radio Clasificarlas atendiendo a una serie de criterios
Criterios para selección de información	Selección de información		Gestión de revistas científicas relevantes en el campo de las ciencias sociales	
GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN				
¿En qué se fundamenta?	Gestionar la información es fundamental, priorizando aquella según su relevancia.			
Herramientas para gestionar la información	Carpeta clasificatoria donde introduzcamos artículos y podamos localizarlos con facilidad.			
Organización del material tener en cuenta	Almacenamiento para guardar documentos; recuperación para encontrar documentos; clasificación para organizar documentos; seguridad para evitar la pérdida de documentos; custodia para decidir qué documentos conservar; distribución; creación; autenticación.			
TRANSFORMACIÓN DE LA INFORMACIÓN				
¿En qué se fundamenta?	Se basa en ser capaz de conocer y hacer nuestras las ideas de otras personas.			

Fuente: [Molina y Pérez \(2014\)](#)

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Se identificaron catorce publicaciones de distintas bases de datos como Dialnet y Google Académico, analizándose, con una lectura detallada, cuatro libros y diez revistas científicas. De ellos fueron seleccionados trece trabajos, entre libros y artículos de revistas científicas, bajo los siguientes criterios de selección sobre los que se elaboró el estado de cuestión de este artículo:

- Trayectoria y relevancia científica de los autores en relación con la temática abordada.
- Diversidad en los discursos y puntos de vista de los autores revisados cuidadosamente por expertos antes de ser publicados.
- Bibliografía reciente, en distintos formatos, en este caso libros y revistas accesibles, reconocidos y mejor valorados académicamente.

Respecto a la búsqueda de información en las distintas fuentes, resulta destacable que en la plataforma Dialnet aparecían más resultados de revistas científicas que en Google Académico, puesto que las búsquedas realizadas en Google Académico se centraban más en el tema de la interculturalidad asociado a distintas temáticas, entre ellas, la educación. El contenido encontrado en Dialnet fue idóneo para definir y profundizar en lo que se fundamenta la competencia intercultural, mientras que Google Académico centra la interculturalidad en la rama de la educación de manera más específica que es lo que realmente se buscaba. Además, Google Académico nos facilitó la búsqueda de artículos recientes relacionados con la interculturalidad, ya que se puede establecer el año de búsqueda en el que se quiere fundamentar la investigación. Por otra parte, en cuanto a la selección de la información, es importante destacar cómo aparecía estructurada en cada una de ellas. En Dialnet, las revistas científicas aparecían perfectamente detalladas con títulos y subtítulos que daban pistas sobre lo que trataba el artículo, párrafos ordenados según el tema y bibliografía actualizada y recogida correctamente. En Google Académico, la organización de algunos artículos era un poco más caótica, puesto que, en algún que otro caso, los párrafos no estaban correctamente estructurados y esto provocó el desinterés por la lectura, ya que no se logró establecer ideas clave para enlazarlas en la investigación. Además, respecto a la bibliografía, en algún artículo esta no aparecía bien redactada porque había autores del artículo no incluidos en las referencias bibliográficas, lo cual, no facilitaba una investigación de manera más individual para poder profundizar en detalles de investigación. En ambos buscadores los artículos aparecían en pdf con sus respectivos autores y referencias bibliográficas para poder mencionarlas en la investigación. Por último, también hay que resaltar que en Google Académico fue un poco más complicado establecer la búsqueda y selección de artículos relacionados con la interculturalidad debido a que muchas referencias eran trabajos fin de grado sobre la interculturalidad y

sus aportaciones a la sociedad y educación. Uno de esos trabajos fin de grado sirvió para buscar, entre sus referencias bibliográficas, autores que parecieron interesantes mencionar en la investigación relacionados con la pedagogía, y propuestas pedagógicas para trabajar la interculturalidad en las aulas. Por tanto, esta investigación no está basada en ningún trabajo fin de grado, ni tesis sobre la interculturalidad, puesto que se buscaba una investigación más detallada, original y propia acorde a la selección de documentos que había llevado a cabo (Tabla 2).

Tabla 2.

Resumen búsqueda y selección de documentos.

Fuentes utilizadas	Dialnet	Google Académico
Búsqueda y selección documentos	<ul style="list-style-type: none">• Enfocada en revistas científicas.• Fundamentación de la competencia intercultural.• Estructuración de contenido idónea.	<ul style="list-style-type: none">• Artículos asociados en cómo trabajar la interculturalidad en distintos ámbitos.• Fundamentación de la búsqueda de información en cualquier fecha estipulada hasta la actualidad.

DISCUSIÓN

Autores como [Castro \(2019\)](#) y [Bernabé \(2012\)](#) profundizan y coinciden en la importancia de la educación intercultural no sólo en el ámbito educativo, sino también en el ámbito social para lograr interactuar, convivir y aprender sobre la diversidad cultural. Además, establecen que es vital conocer los conceptos multicultural e intercultural para no caer en confusiones, ya que, muchas veces en los currículos educativos se han mencionado de manera incorrecta, cayendo en errores que es necesario corregir para lograr la educación deseada. Algunos autores como [García y Arroyo \(2014\)](#) expresan sus opiniones acerca de la escasa formación que se da en educación intercultural. [Peñalva y Leiva \(2019\)](#) destacan que la formación que reciben los docentes en interculturalidad es escasa y limitada, por lo que es necesario solucionar este aspecto. El futuro de la competencia intercultural en las aulas depende de esto. En definitiva, ambos reiteran que el profesorado no ha recibido, ni en la formación inicial ni en la permanente, una preparación especializada de cara a elaborar currículos interculturales.

La competencia intercultural en la Etapa de Primaria tiene gran peso en la LOMLOE, considerándose de carácter transversal, por tanto, tiene que motivar una reflexión sobre el proceso de enseñanza y sobre el rol del profesorado ante esta nueva ley. Autores como [Peñalva y Leiva \(2019\)](#), citados en [González Plasencia, 2022](#)) destacan que “la formación que los docentes reciben en este ámbito es deficiente, escasa y optativa, por lo que urge solucionar este aspecto. De ello depende el futuro de la competencia intercultural en las aulas” (p.116). Es esencial poner énfasis en esto, puesto que el futuro y buen uso de esta

competencia depende de los docentes y de todos aquellos que vean esta competencia como realmente se merece.

[Bernabé \(2012\)](#) expone que “en España, las leyes educativas (hasta 2004) no definían de forma explícita la diversidad cultural, solamente unían a los niños con necesidades educativas especiales (discapacidades psíquicas, físicas y sensoriales) con los hijos de inmigrantes” (p.69). La atención a la diversidad educativa ha pasado por distintas etapas a lo largo de la historia. Desde un sistema educativo que no tenía muy en cuenta al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) escolarizado, se pasó a un sistema basado en la integración en la que solo se hacían adaptaciones a los alumnos con necesidades educativas e, incluso, permanecían en un aula específica. Así, se llegó a plantear el término de inclusión en el que se consideró que había que hacer una educación para todos, en la que todos tuvieran igualdad de oportunidades y dispusieran de recursos para poder superar sus dificultades. La clave está en elaborar un currículo teniendo en cuenta a todo el alumnado; con y sin discapacidad. Así pues, en la actual clasificación del alumnado NEAE, se incluye al alumnado de incorporación tardía al sistema educativo.

Es imprescindible reconocer la diversidad cultural como una realidad positiva, siendo la escuela una de las protagonistas para proporcionar una serie de respuestas heterogéneas ante la interculturalidad.

CONCLUSIONES

La competencia intercultural engloba la adquisición de la interculturalidad; tema transversal en la enseñanza. Un tema como muchos otros que necesita cada vez más abrirse paso en la enseñanza, para mostrar que la convivencia no es más que ser conscientes de los distintos puntos de vista de los demás y ver la diferencia como algo enriquecedor, que permite ver más allá de nuestro horizonte. El problema está en que este tema no recibe la atención suficiente, por lo que puede ser reconocido como uno de los temas transversales del currículo oculto de la enseñanza. Para poder trabajar la interculturalidad se necesitan profesionales competentes con una mentalidad abierta, con actitudes positivas hacia la diversidad y con un gran desarrollo de la empatía para poder ponerse en lugar de los demás. Vivimos en una sociedad egoísta en la que cuesta mirar más allá de lo que nuestros ojos ven y, llegar a cuestionarse esto, nos daría paso a reflexionar sobre la realidad de la sociedad y la importancia de ponerse en el lugar de los demás. Estos motivos pueden dificultar la aplicación de esta competencia en las aulas.

La competencia intercultural nos plantea una enseñanza con igualdad de oportunidades para todos. Una enseñanza en la que somos conscientes de las diferencias y de lo que éstas suponen en la realidad que vivimos, y una enseñanza en la que apostamos por la convivencia y por la

cohesión grupal con todo el alumnado que forme parte de nuestras aulas. Esta competencia nos brinda el camino que se ha de seguir para poder conseguir estas enseñanzas y muchas otras que, en ocasiones, pasan bastante desapercibidas ante nuestros ojos. Basándonos en esto, la formación de los maestros en diversidad cultural es crucial para conseguir la competencia intercultural. Un docente que empatiza, que sabe escuchar, que motiva, que busca soluciones a todo tipo de problemas, que se solidariza con todo aquel que le rodea, entre otros, es un docente con cualidades imprescindibles que se necesitan para poner en marcha la educación intercultural.

Contribución autores: Todos los autores contribuyeron en la redacción, revisión del contenido intelectual de este manuscrito, a la génesis y análisis de sus datos.

Financiación: Los autores alegan que no han recibido ninguna financiación.

Conflicto de intereses: Los autores declaran que no existe conflicto de intereses.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado Odina, T. y del Olmo, M. (2009). *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas*. Ramón Areces.
- Aguado Odina, T. (2019). *Pedagogía Intercultural*. McGraw-Hill Interamericana de España.
- Bernabé Villodre M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 11, 67-76. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4059798.pdf>
- Casanova, M. A., y Rodríguez, H. J. (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Editorial La Muralla.
- Castro Suárez, C. (2019). Los modelos de educación multicultural e intercultural. Una revisión necesaria desde una sociedad diversa. *Revista Amauta* 17(33), 87-104. <http://dx.doi.org/10.15648/am.33.2019.7>
- Chamorro, Á.J. (2022). Competencias interculturales en docentes de entidades educativas Oblatas en el Ecuador. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 1232-1250. <https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.180>
- Díez, E. (2012). *Educación Intercultural. Manual de Grado*. Aljibe.
- Domínguez, M. C. (2006). *Investigación y formación del profesorado en una sociedad intercultural*. Universitas.
- García Gómez L. y Arroyo González M.J. (2014). La formación del profesorado en Educación Intercultural: un repaso sobre su formación inicial y permanente. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(2), 127-142. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/153/147>
- González Mediel, O., Berríos Valenzuela, L., y Toro Collantes, M. (2021). La formación del profesorado de Primaria en educación intercultural: una experiencia a través de la investigación acción. *Estudios Pedagógicos XLVII*, 1, 197-217. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100197>

de la Cruz Estudillo, M. & Peña García, P. (2023). Desarrollo de la competencia intercultural: una revisión bibliográfica. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 7, 101-113. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v7i.28763>

González Plasencia, Y. (2022). El futuro de la interculturalidad en Educación Primaria según la LOMLOE: análisis desde la enseñanza de ELE. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 28, 103-120. <http://dx.doi.org/10.6035/clr.6497>

Jordán, J., Besalú, X., Bartolomé, M., Aguado, T., Moreno, C. y Sanz, M. (2004). *La formación del profesorado en educación intercultural*. Los Libros de la Catarata.

López Gómez, E., y Pérez Navío, E. (2013). Formación permanente del profesorado y práctica docente intercultural: contenidos actitudinales y complementariedad competencial. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 6(12), 32-42. <https://doi.org/10.25115/ecp.v6i12.955>



Molina, M.D. y Pérez, A. (2014). “Aprender a aprender” en los grados de E.I. y E.P. en el C.P. SAFA. *Revista electrónica de investigación y docencia (REID)*, 8, 149-170. https://kipdf.com/issn-julio-julho-2014_5b024ad38ead0eb3668b45a0.html

Peñalva Vélez, A., y Leiva Olivencia, J.J. (2019). Metodologías cooperativas y colaborativas en la formación del profesorado para la interculturalidad. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 37-46. <https://doi.org/10.15366/tp2019.33.003>

Peñalva Vélez, A. y López-Goñi, J. J. (2014). Competencias ciudadanas en alumnado de magisterio: la competencia intercultural personal. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 139-153. <https://revistas.um.es/reifop/article/download/139/162051>

Redine (Ed.) (2019). *Conference Proceedings EDUNOVATIC 2018*. Adaya Press.

Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. DESCLÉE.

Autores / Authors	Saber más / To know more
Marina de la Cruz Estudillo Graduada en Educación Primaria especializada en Pedagogía Terapéutica y Teología Católica.	 0009-0003-4687-6809
Paz Peña García Licenciada en Pedagogía y Doctora en Antropología Social de la Universidad de Granada. Experta en Interculturalidad y gestión de la diversidad. Desde el 2003 trabajando con minorías étnicas en los ámbitos de intervención de educación y al empleo, en distintas entidades sociales, en la gestión del desarrollo de competencias, implementación de metodologías activas e innovación pedagógica. Estancia de investigación postdoctoral en el Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana Intercultural. 2020. Actualmente formo parte del grupo de investigación HUM126, “Innovación y mejora de la educación de Andalucía como profesora directora de tesis de la UNED.	 0000-0002-8704-799X

Reseña bibliográfica por: Paz Peña García

Innovación e investigación para la inclusión educativa en distintos contextos formativos

Monge López, C. y Gómez Hernández P. (coords.)

Madrid (España): Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S.A. (2022). 416 páginas.
ISBN: 978-84-368-4640-9



Monge López, C. y Gómez Hernández, P. (Coords.) (2022). *Innovación e investigación para la inclusión educativa en distintos contextos formativos*. Madrid: Ediciones Piramide. ISBN: 978-84-368-4640-9

Esta obra reúne catorce capítulos académicos de trece investigadores de distintas universidades españolas y brasileñas. Destaca su dimensión enriquecedora al visibilizar experiencias reales, útiles y necesarias para seguir avanzando ante los retos socioeducativos, abordándolos con investigaciones y experiencias innovadoras, desde una mirada que nos lleva a la reflexión continua.

Está organizado en tres apartados. Un primer bloque lo componen *Los procesos de enseñanza-aprendizaje y la atención a las diversidades*, integrado por diversos trabajos: “Diversidad en las aulas y contextualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Patricia Gómez Hernández, Alba García Barrera y Carlos Monge López); “Claves del modelo de inclusión total de New Brunswick (Canadá)” (Yolanda Muñoz Martínez, Cecilia Simón Rueda y Odet Moliner García); “Diseño e innovación curricular para la inclusión educativa” (Lulia Mancila Mancila, Caterí Soler García, Marcos Alfonso Payá Gómez y Miguel López Melero); “Currículo integrado hoy para atender a la diversidad en la escuela rural: fundamentación y experiencias en España, Portugal y Brasil” (Francisco Javier García Prieto, Francisco J. pozuelos Estrada y Luis Enrique Aguilar); y “Competencia digital, alfabetizaciones múltiples y educación inclusiva” (Alba Torregó González). La idea que vincula a todos los textos mencionados es la de diversidad como elemento enriquecedor, donde las aulas se pueden convertir en campos culturales conformados de forma compleja y diferenciada, lo que resulta incompatible con los modelos de escuelas homogéneas. La diversidad cultural impone un contexto en el que los actores deben alzar un modelo educativo que facilite la comprensión



de realidades plurales, un auténtico reto para nuestras sociedades. Cabe destacar el caso de la provincia de New Brunswick (Canadá), describiéndose su modelo de inclusión, con la experiencia acumulada de su trayectoria histórica y respaldado por la estructura del sistema educativo, invitándonos con su propuesta a identificar la educación inclusiva como herramienta eficaz para la creación de comunidades escolares plenamente comprometidas, fundamentada en las sinergias y el soporte sociocomunitario.

Un segundo bloque, *Innovaciones educativas centradas en la inclusión*, se encuentra organizado en torno a los siguientes textos: “Estrategias centradas en la mejora de la convivencia escolar y la inclusión desde un modelo integrado” (Carlos Monge López, Raquel Herrero Marcos y Juan Carlos Torrego Seijo); “Experiencias de innovación con smartphones centrada en la inclusión socioeducativa en España y Brasil” (Héctor del Castillo Fernández, Patricia Gómez Hernández y Mónica de Carvalho Magalhães Kassar); y “Aprendizaje servicio, responsabilidad social e inclusión educativa” (María R. Belando Montoro, María Aránzazu Carrasco Temiño y María Naranjo). En todos ellos se subraya la necesidad de abordar y generar estrategias enfocadas hacia la cuestión de la convivencia, con la premisa de entender a la escuela como creadora de construcciones culturales desde un modelo educativo forjado en la idea de la participación, el respeto, la cooperación, la convivencia y la justicia social.

La obra se completa con un tercer bloque titulado *Investigación educativa e inclusión*, organizado en trabajos como: “Cuestionarios y escalas para el análisis de actitudes y percepciones de la comunidad educativa hacia la diversidad” (Manuel Joaquín Cotrina García y Rafael López Azuaga); “Foto-elicitation y narración fotográfica para la transformación de prácticas docentes hacia la inclusión” (Laura rayón Rumayor y Ana de las Heras Cuenca); “La investigación-acción participativa como estrategia para la innovación, la inclusión y la formación docente” (F. Javier Murillo y Nina Hidalgo); “Narrar la diversidad para la emancipación y la transformación educativa: investigación narrativa en contextos educativos de atención a la diversidad” (José Ignacio Rivas flores, Piedad Calvo León y Blas González Alba); “Narrativas visuales en educación artística: hoy propuestas en clave inclusiva para desarrollar en el aula” (David López Ruiz); y “CAQDAS en el análisis de datos cualitativos en innovaciones educativas centradas en las inclusión” (Ana de las Heras Cuenca, Carlos monje López y Beatriz Pedrosa Vico). Los textos comprendidos en este último bloque destacan la emergencia de distintas propuestas formativas y metodológicas, surgiendo de ellas una escuela que se establece como laboratorio de diversidades. El binomio arte-inclusión como aspecto innovador, la investigación-acción participativa o las posibilidades que aportan los softwares para apoyar el análisis de datos cualitativos en la investigación en educación son algunas de las experiencias destacables. Estas nos ofrecen la posibilidad de generar oportunidades de trabajo promotoras de

inclusión, desde una visión holística y creativa. Abundando en esta línea, se demanda que el docente reflexione desde y sobre su propia práctica, y, de la misma forma, también en y sobre su propio contexto organizativo, tomando así conciencia de su labor docente, de las incoherencias entre lo teórico y lo práctico, y asumiendo la necesidad de generar ecosistemas interactivos de enseñanza y de intersaberes metodológicos que, en definitiva, permitan a la docencia avanzar hacia procesos de enseñanza-aprendizaje compartidos y participativos.

PAZ PEÑA GARCÍA

Centro Asociado Jacinto Verdaguer - Madrid-UNED.

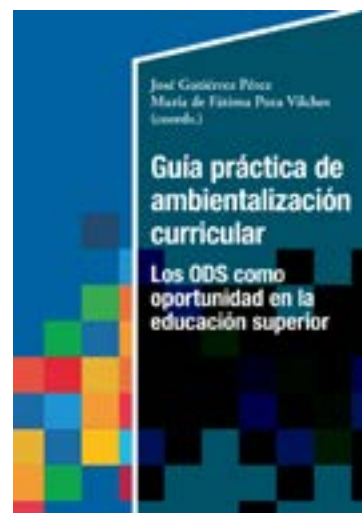


Reseña bibliográfica por: Ilyas Torregrosa Brhilou

Guía práctica de ambientalización curricular. Los ODS como oportunidad en la educación superior

Gutiérrez Pérez, J. y Poza Vilches M.F. (coords.)

Barcelona (España): Ediciones Octaedro (2023). 287 págs.
ISBN: 978-84-19506-32-0



Gutiérrez Pérez, J. y Poza Vilches, M.F. (Coords.) (2023). *Guía práctica de ambientalización curricular. Los ODS como oportunidad en la educación superior*. Ediciones Octaedro. ISBN: 978-84-19506-32-0

La educación juega un papel crucial en el desarrollo de sociedades comprometidas con el medio ambiente, donde las responsabilidades individuales y las colectivas cobran relevancia. En el marco del desarrollo sostenible, se observa un creciente énfasis e importancia en los centros educativos, y este enfoque no se limita únicamente al aspecto ambiental, sino que también se orienta hacia la promoción de valores y actitudes que fomenten la sostenibilidad en todos los ámbitos de la vida. La educación, al resaltar la interconexión entre las acciones individuales y su impacto social, se convierte en un vehículo esencial para cultivar una conciencia ambiental duradera en las generaciones presentes y futuras.

Con la publicación de este libro, lo que se pretende es dotar a las universidades de una ambientalización real y efectiva. En este proceso, todos los integrantes, desde docentes, alumnos y egresados, hasta el personal de gestión y administración, deben ser conscientes, reflexionar y actuar para sufragar, en la medida de lo posible, la crisis climática que sufre el planeta y alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos en la Agenda 2030. Esta inclusión de los ODS en las universidades es una necesidad imponente, y mediante la creación de lo que denominan los autores un *currículo sostenible* se llevará a cabo una acción hacia la sostenibilidad en la Educación Superior.

Esta guía práctica está dividida en dos partes principales, donde en la primera se detallan los fundamentos para la creación de un currículo universitario ambientalizado y, por ende, sostenible. Los autores defienden la modificación del currículo en todas sus partes, donde se vean integrados los ODS como una oportunidad de innovación en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), detallándose la planificación curricular como una oportunidad para la construcción de conocimiento y, como eje personalizador y adaptativo según las necesidades y demandas sociales, económicas, culturales, políticas y ambientales.

Esta modificación afecta a elementos primarios como son los objetivos y contenidos del currículo, que son fundamentales para crear un buen eje vertebrador que sufrague las necesidades propuestas en la Agenda 2030. Pasando por las competencias para la Sostenibilidad, donde se deben relacionar el desarrollo de saberes con dichas problemáticas sociales, destacándose la concreción de competencias generales a específicas para su contextualización y relevancia conforme al EEES.

Dichos objetivos y contenidos, además de la implementación de los ODS en el currículo, necesita de un cambio en la metodología docente, ofreciendo a los discentes la posibilidad de ser la parte activa del proceso de enseñanza y aprendizaje. Este libro propone un cambio hacia lo que llaman una metodología docente sostenible en la que el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje por indagación o la investigación-acción, son metodologías clave para trabajar en las aulas aspectos de las diferentes materias que estén enfocados en temas de sostenibilidad. En estos casos la reflexión y la acción son elementos indispensables para vincular el conocimiento científico con la vida del estudiante.

Por último, en esta primera parte, los autores recalcan la modificación de la evaluación tradicional por una evaluación sostenible. Los autores abogan por una evaluación que contribuya a la consecución de los ODS, y se prioricen enfoques cualitativos y formativos, destacándose la importancia de la transparencia, la participación del alumnado en su propia evaluación, mediante la autoevaluación y la coevaluación y, la inclusión de competencias transversales para formar así a estudiantes competentes para la sostenibilidad.

En la segunda parte se exponen diferentes casos, experiencias y buenas prácticas referentes a la sostenibilidad universitaria. Primeramente, se detallan la forma en que los ODS son incorporados en las asignaturas universitarias, pero más allá de incluir contenidos específicos en los temarios, se modifica el paradigma del proceso de enseñanza y aprendizaje para fomentar una visión más compleja y contextualizada al alumnado. Esto permite que los integrantes de esta comunidad participen de forma activa, universal y sostenible en la lucha contra el desequilibrio formado por el hombre en lo que a lo natural se refiere.



Del mismo modo los autores detallan cómo la innovación docente es indispensable para una educación para la sostenibilidad, exponiendo una experiencia llevada a cabo en la Universidad de Sevilla, en la que mediante el uso de un Escape room, motivan y enseñan al alumnado sobre los ODS. De este modo no sólo se implementa un proyecto innovador en las aulas para transmitir contenidos, sino que se promueve la transversalización de la educación para la sostenibilidad.

El libro continúa con ejemplos reales llevados a cabo en los centros de educación superior andaluces donde los diferentes autores exponen casos de formación del personal Técnico, de Gestión y de Administración y Servicios (PTGAS) de las universidades en lo que sostenibilidad se refiere para promover la mejora del comportamiento ambiental en la institución. El uso de portafolios como instrumento de formación y evaluación, y la integración de los ODS en los trabajos finales de grado y máster como elementos necesarios para proporcionar al estudiantado conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para su futuro profesional. Asimismo, la implementación de los ODS en las prácticas curriculares se considera fundamentales, ya que es un acercamiento temprano de los alumnos y alumnas al ámbito profesional.

El documento concluye con una aplicación llevada a las aulas universitarias de lo que denominan *píldoras de autoformación en ODS*, para que de forma autónoma y apoyados por las TIC, los alumnos y demás integrantes de la comunidad universitaria, así como cualquier interesado en el ámbito de la sostenibilidad y los ODS, reciba información relevante, real y precisa. Esta forma de transmitir información están considerándose cada vez mas relevantes y son contemplados como un instrumento pedagógico para el desarrollo de competencias clave en la educación para la sostenibilidad.

ILYAS TORREGROSA BRHILOU

Graduado en Biología.

Egresado del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.



EVALUADORES DEL NÚMERO

Dra. Ana María Pino Rodríguez, Ministerio de Educación y Formación Profesional (España)

Dra. Andjelka Pejovic, Universidad de Belgrado (Serbia)

Dr. Alfredo Segura Tornero, Universidad de Castilla-La Mancha (España)

Dra. Alicia Fernanda Sagüés Silva, Asociación ProDocumentales Cine y TV (España)

Dra. Cruz García Lirios, Academic Transdisciplinary Network (México)

Dra. Denisse Esteli Núñez Ayala, Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (México)

Dra. Diana Nicolle Caicedo Montesdeoc, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (Ecuador)

Dra. Edyta Sylwia Waluch de la Torre, Universidad de Granada (España)

Dr. Fernando José Sadio-Ramos, Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal)

Dr. Ferrán Camas Roda, Universidad de Girona (España)

Dr. Gustavo Cunha de Araújo, Universidade Federal do Tocantins (Brasil)

Dr. Igor Rodríguez-Iglesias, Universidad Autónoma de Madrid (España)

Dr. Jailson Bonatti, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (Brasil)

Dr. José Luis Rodríguez Díez, Universidad Pablo de Olavide (España)

Dra. Karla Monserratt Villaseñor Palma, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México)

Dr. Noelia Santamaría Cárdena, Universidad de Valladolid (España)

Dra. Paz Peña García, Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

Dr. Pablo Maximiliano Ojeda, Universidad de Buenos Aires (Argentina)

Dra. Raquel Bravo Marín, Universidad de Castilla-La Mancha (España)

Dr. Ricardo Desiderio da Silva, Universidade Estadual do Paraná (Brasil)

Dra. Rocío Luque, Università degli Studi di Trieste (Italia)

Dra. Silvia Boggi, Universidad Nacional del Centro (Argentina)

Dra. Silvia Corral Robles, Universidad de Granada (España)

Dr. Slava López Rodríguez, Universidad de Granada (España)

Dra. Sonia Lucía Bailini, Università Cattolica del Sacro Cuore (Italia)

Dr. Victor Alfonso Guzman Brand, Corporación Universitaria Iberoamericana (Colombia)