



N° 26 | 2023

**Revista de Investigación Educativa
del Centro de Estudios Universitarios
Cardenal Spínola CEU**

Presentación

JOSÉ EDUARDO VÍLCHEZ

Dirección de EA, Escuela Abierta

En este momento en el que nuestra revista comienza su segundo cuarto de siglo, la difusión en abierto de la publicación científica está más vigente que nunca. Así, las administraciones nacionales y europeas apuestan decididamente por fomentar el uso de repositorios institucionales de libre acceso para preprints entre otras medidas. Hace ya casi 20 años que EA, Escuela Abierta viene apostando por la publicación gratuita y totalmente abierta de su producción, y así esperamos continuar en el futuro.

Todos los artículos de este número 26 se agrupan en la sección Estudios. El primero de ellos presenta una evaluación sobre actividades de juegos musicales llevadas a cabo en la jornada de puertas abiertas de un centro universitario formador de profesores, en las que participaron escolares de Educación Infantil. A través de cuestionario se recogió información sobre las características de las propuestas musicales y el conocimiento de otras culturas. La siguiente aportación presenta una revisión bibliográfica sobre propuestas didácticas basadas en el debate para la clase de historia. Para ello los autores han realizado un análisis documental de 25 trabajos seleccionados a partir de las bases de datos Scopus y Web of Science y el motor de búsqueda Google Scholar. En el tercer artículo se desarrolla una investigación de caso único, con un estudiante de 2º de la ESO diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Se plantean actividades vinculadas al metaverso consistentes en una visita virtual al Museo del Prado. Los resultados indican mejoras en la relación con el entorno y autonomía, y un potencial para trabajar las relaciones sociales. El número continúa con un trabajo que estudia el hábito lector en estudiantes de Secundaria, mediante cuestionario de respuestas abiertas y cerradas. Contrariamente a lo esperado se detecta un aumento en el gusto por la lectura, aunque se valora negativamente la obligatoriedad de ciertos títulos y el enfoque del trabajo realizado en las aulas de Secundaria sobre este aspecto. La quinta contribución investiga el uso de cuñas motrices, a modo de pequeñas intervenciones de actividad corporal realizadas en el aula, en la etapa de Infantil. Se ha encontrado una alta participación en la actividad de los escolares de 5 y 6 años que constituyen la muestra y se han extraído conclusiones sobre materiales, espacio y tiempo en su organización. El volumen se cierra con otro trabajo vinculado al área de Actividad Física y Deporte. Se trata de una revisión sistemática sobre el uso del Goalball en las clases de Educación Física. Se trata de un deporte paralímpico para practicantes con discapacidad visual que puede fomentar la inclusión del alumnado. Se han seleccionado finalmente 7 documentos después de realizar la búsqueda en las bases de datos Web of Science, Scopus, SportDiscus y PubMed.

Los autores de estos trabajos provienen de las siguientes universidades y centros de educación superior: Centro de Magisterio Virgen de Europa (La Línea de la Concepción), Centro Universitario de Magisterio Sagrada Familia (Úbeda), Universidad de Huelva, Universidad San Pablo CEU (Madrid), Universidad UNIE (Madrid), Universidad CEU Cardenal Herrera CEU (Valencia y Elche), Universidad de Granada, Universidad de Extremadura, Universidad Francisco de Vitoria (Madrid) y Universidad a distancia (Madrid).

Estamos preparando el número 27 para el que pretendemos adelantar la fecha habitual de publicación y por tanto que vea la luz en los primeros meses de 2024.

La socialización a través de juegos musicales: experiencia de jornada de puertas abiertas y su evaluación

Socialization through Musical Games: Open Day Experience and its Evaluation

JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ PÉREZ

Centro de Magisterio Virgen de Europa

 <http://orcid.org/0000-0001-5455-6977>

ENCARNACIÓN CHICA MERINO

Centro Universitario de Magisterio SAFA

 <https://orcid.org/0000-0001-7421-6654>

RESUMEN

Este artículo presenta una experiencia en la que se diseñaron y aplicaron juegos musicales en unas jornadas de puertas abiertas del Centro de Magisterio Virgen de Europa, adscrito a la Universidad de Cádiz. Participaron educandos del Grado de Maestro de Educación Infantil y, alumnos de Educación Infantil de tres, cuatro y cinco años. Se pretende apreciar el tratamiento de las propuestas musicales desde diferentes ópticas y, determinar su incidencia en los niños de Educación Infantil. Además, se vincularon con diferentes culturas y etnias, para fomentar el conocimiento, valoración y respeto a las diferencias y, se prestó especial atención al desarrollo de la percepción auditiva. Para valorar los resultados, se elaboró y administró un cuestionario a los discentes del Grado implicados, aplicando una metodología principalmente cuantitativa, a partir de trece preguntas cerradas y tres abiertas. Como principales resultados obtenidos, se confirma el fomento de la socialización, de la aceptación de los demás y, de la percepción auditiva.

ABSTRACT

This article presents an experience in which musical games were designed and applied in an open day workshop celebrated at the Teacher Training Centre 'Virgen de Europa', ascribed to the University of Cádiz. Students from the Degree in Early Childhood Education and Pre-school students of three, four and five years, participated in this experience. Our main aim is to appreciate the treatment of musical proposals designed from different perspectives and to determine their impact on Pre-school students. In addition, the musical instruments were linked to different cultures and ethnic groups to promote knowledge, appreciation and respect for differences, and special attention was paid to the development of auditory perception. To assess the results, we made and administered a questionnaire to the students of the Degree involved, applying a mainly quantitative methodology, with thirteen closed questions and three open questions. As main results, the promotion of socialization, acceptance of others and auditory perception were confirmed

Recibido: 06/11/2022

Aceptado: 21/07/2023

PALABRAS CLAVES

COVID-19, Música, Educación Musical, Juegos Musicales, Escuela de Formación de Profesores, Educación Preescolar.

KEYWORDS

Music Education, Musical Games, College of Education, Pre-School Education.



Para citar este artículo: Rodríguez Pérez, J. L. y Chica Merino, E. (2023). La socialización a través de juegos musicales: experiencia de jornada de puertas abiertas y su evaluación. *EA, Escuela Abierta*, 26, 3-16. doi:10.29257/EA26.2023.01

1. INTRODUCCIÓN

En la etapa educativa de Educación Infantil la música favorece, entre otros aspectos, el conocimiento del entorno, facilitando el uso de nuevos canales de comunicación, a través del lenguaje musical. La sociedad actual, inmersa en un mundo globalizado, redundando en que encontramos en las aulas educativas, miembros de diferentes pueblos, culturas, costumbres y etnias.

En consecuencia, en las escuelas de Educación Infantil será relevante acercar las diferentes culturas y costumbres participando en la diversidad del alumnado, para que todos los niños las descubran, se familiaricen con ellas y, se enriquezcan mutuamente, potenciando la integración social. En esta realidad educativa, hallamos el juego infantil como un valioso medio con el que impulsar el desarrollo personal y la apropiación cultural (Pérez-Moreno y Viladot, 2016). Por otra parte, las experiencias musicales colectivas facilitan la expresión de las ideas personales y la valoración de las ajenas (Conejo, 2012). Además, la *praxis* musical debe propiciar situaciones de aprendizaje lúdicas que estimulen la creatividad, para promover la curiosidad e incrementar la motivación de los discentes ante los nuevos aprendizajes, logrando fusionar el juego con la música (Rodríguez, 2022), fomentando el desarrollo de la inteligencia, de la creatividad, de la memoria y, de la comunicación (Velecela, 2020). Por tanto, los juegos musicales se presentan como un recurso didáctico que facilita el tratamiento de la educación intercultural, y por ende, la interacción social, hallando aportaciones como las de Morante (2019), Riera y Casal (2021), Rodríguez (2022), Sigcha et al. (2016), o Vilar (2006), entre otras.

El concepto de juego se vincula con aquella actividad lúdica que no presenta riesgo alguno y, que favorece la socialización y la formación simbólica infantil. Su clasificación puede atender a diferentes modalidades, destacando las aportaciones desde la psicología del desarrollo clásica, tanto de la escuela constructivista de Piaget, como de la socio-histórica de Vygotski. Sin embargo, entre los distintos tipos hallados, aunque puedan acaecer relaciones con el juego musical, no se debe olvidar que este último se asocia con la intersubjetividad (Español y Firpo, 2009).

Se parte del concepto del juego como motor de aprendizaje (Mota, 2018) y, se consideran las aportaciones de Delalande (2004) contemplando las etapas del juego establecidas por Piaget a partir de la edad de los niños. Por tanto, puesto que los juegos musicales se nutren del tratamiento de la música, se sustenta la característica globalizadora de ésta, al integrar la escucha, la *praxis* vocal, la *praxis* organológica y el baile (Soler y Pujol, 2021), potenciando el desarrollo de múltiples experiencias en los discentes. En consecuencia, nos decantamos por la definición del juego musical que expresan Español y Firpo (2009) como una modalidad de juego donde el sonido y/o el movimiento, de patrones rítmicos y/o melódicos priman sobre cualquier contenido figurativo. Además, consideramos que los juegos musicales dirigidos a los alumnos del segundo ciclo de Educación Infantil, es decir, niños de tres, cuatro y cinco años, se deben caracterizar por atender a la dimensión simbólica e iniciar el carácter reglado, donde se contemplen las directrices metodológicas de los preceptos legales educativos de la Comunidad Autónoma de Andalucía, aplicando procedimientos de carácter globalizador que atiendan a las necesidades educativas y de la vida cotidiana.

Por otra parte, en el actual plan de estudios de Grado de Maestro de Educación Infantil, los educandos del segundo curso no disponen de la posibilidad de poder aplicar sus conocimientos con los niños de Educación Infantil, ya que no se contempla la asignatura de Prácticum I hasta que se hallen estudiando el segundo semestre del tercer curso. Por ende, será de vital importancia para dichos alumnos, disponer de alguna toma de contacto con los niños de Educación Infantil que les permita inquirir su vocación y servir de elemento motivador en el proceso de su constructo profesional, tal y como ocurría en los anteriores planes de estudio de Maestro, donde sí se establecía la asignatura de Prácticum desde el primer curso de carrera.

En el Centro de Magisterio Virgen de Europa se planteó una jornada de puertas abiertas, proponiendo el diseño de actividades desde las diferentes áreas y departamentos, para implementar con los niños invitados de las escuelas de Educación Infantil y colegios de Educación Primaria de la localidad de La Línea de la Concepción. En consecuencia, estimamos la idoneidad de trabajar los juegos musicales en la misma, para que nuestros educandos del Grado de Maestro de Educación Infantil pudieran aplicar los conocimientos adquiridos. Además, consideramos establecer el rol de los discentes del segundo curso para su primera toma de contacto real con los niños, como apoyo de los más experimentados alumnos de tercero del Grado de Maestro de Educación Infantil.

Por tanto, para promover la experimentación y atención a la realidad educativa de los discentes universitarios, desde el área de Didáctica de la Expresión Musical y, con la colaboración de nuestro alumnado de segundo y tercero del Grado de Maestro de Educación Infantil, se planificaron, elaboraron y, posteriormente, aplicaron y valoraron, diversas actividades musicales dirigidas a los niños de tres, cuatro y cinco años de las escuelas que nos visitaron.

En consecuencia, considerando tanto a nuestros educandos como a los niños partícipes de la experiencia, se persiguieron principalmente dos finalidades. Por una parte, servir de experiencia didáctica y de innovación educativa en la que nuestros discentes del Grado pudieran aplicar los aprendizajes y, por otra, favorecer el tratamiento de la educación intercultural a los alumnos de Educación Infantil de modo lúdico, a través de propuestas didácticas basadas en juegos musicales.

Por ende, para cubrir sendas finalidades nos planteamos los siguientes objetivos:

- Valuar el tratamiento de las propuestas musicales trabajadas en el Grado de Maestro de Educación Infantil con niños del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Determinar la incidencia del tratamiento de los juegos musicales en los niños de Educación Infantil, teniendo muy presente el conocimiento, la valoración y el respeto a las diferencias.
- Identificar los puntos fuertes y débiles de la experiencia.

2. MÉTODO/DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia se plantea con un diseño estructurado, mostrándose un plan riguroso generado mediante una secuencia unidireccional que parte de los propósitos de la investigación (Mendizábal, 2006). Se enmarca en un paradigma interpretativo, donde prevalece lo profundo, lo particular y lo subjetivo (Vasilachis, 2006), contemplando una metodología principalmente cuantitativa, aunque también se producen descripciones e interpretaciones en el lenguaje natural (Bresler, 2006).

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

En el día de la jornada de puertas abiertas se implementaron las actividades musicales en dos aulas del Centro de Magisterio Virgen de Europa. Participaron 31 discentes del segundo y tercer curso del Grado de Maestro de Educación Infantil, asignados en cuatro grupos de trabajo, siendo 13 del segundo curso (41,94%) y 18 del

tercer curso (58,06%). Además, 192 niños de ocho clases de escuelas de Educación Infantil de La Línea de la Concepción, con la siguiente distribución: 49 niños de tres años (25,52%), 73 niños de cuatro años (38,02%) y, 70 niños de cinco años (36,46%), por lo que predominaban ligeramente los niños de cuatro años.

Para crear un ambiente más motivador, se propuso el desarrollo de los juegos musicales vinculados a cuatro centros de interés presentes en la sociedad plural del Campo de Gibraltar, trabajados por cuatro grupos mediante técnicas cooperativas. Las temáticas se seleccionaron atendiendo a la muestra hallada por nuestros discentes del tercer curso del Grado de Maestro de Educación Infantil, al cursar la asignatura Prácticum I en las escuelas de Educación Infantil. En consecuencia, nos decantamos por asociar las propuestas didácticas con la música popular y tradicional del Reino de Marruecos, de la República de Cuba, de la República Popular China y, de la etnia gitana a través de su influencia y vínculos con el flamenco.

2.2. Instrumentos

En la confección del instrumento, se contempló la claridad y precisión de sus ítems, considerando los objetivos formulados (Cabrera, 2009). Por tanto, se elaboró y administró un cuestionario a nuestros estudiantes de Grado de Maestro de Educación Infantil, para determinar el tratamiento de las propuestas musicales, la incidencia de la experiencia musical en los niños de Educación Infantil y, los puntos fuertes y débiles, teniendo presente la impresión de nuestros educandos del Grado y, su percepción sobre el agrado de los niños de Educación Infantil a partir de los juegos musicales.

El instrumento elaborado *ad hoc*, fue sometido a revisión por parte de dos profesores universitarios doctores, vinculados a las áreas de Didáctica de la Expresión Musical y de Métodos de Investigación e Innovación Educativa. Por ende, el proceso desde la versión inicial hasta obtener la definitiva, atendió a la idoneidad del diseño, de la expresión y del contenido de los ítems.

La herramienta consta de 16 ítems contemplando tres dimensiones, por medio de preguntas cerradas y, abiertas, siendo estas últimas, de carácter cualitativo.

Comienza con las variables de clasificación, a través de dos ítems, reflejando la edad de los niños de cada grupo de Educación Infantil y, la temática aplicada.

El siguiente apartado corresponde a la dimensión A, sobre el tratamiento de las propuestas musicales, por medio de cinco ítems, atendiendo al primero de los objetivos planteados y, donde se contempla la consideración de las tres áreas de experiencia, la integración de las dimensiones musicales, la gestión de la *praxis* musical, la temporalización y, el interés y agrado de los discentes del Grado con la realización de la experiencia.

Prosigue con la dimensión B, que consta de seis ítems y, contempla el segundo objetivo sobre la repercusión de la aplicación de las propuestas musicales con los niños de Educación Infantil. En consecuencia, se considera el fomento de la interacción social, de la comprensión de la realidad, de la aceptación de los demás, de la autonomía personal, de la práctica musical y, el grado de motivación y agrado de los niños con su participación en los juegos musicales.

Continúa con la dimensión C, integrada por dos ítems, que atiende al tercer objetivo donde se contemplan los puntos fuertes y débiles sobre la preparación y posterior gestión de las actividades musicales de la jornada de puertas abiertas.

Por último, por medio de un ítem, se muestra un espacio para que se comenten, fundamenten y amplíen los aspectos más significativos de la experiencia musical generada.

2.3. Procedimiento

Para la realización de esta experiencia se establecieron tres fases.

La primera, abarcó las semanas previas al día de la jornada de puertas abiertas, en la que se diseñaron y elaboraron durante las sesiones de música con el alumnado de segundo y tercero del Grado de Maestro de Educación Infantil, propuestas lúdico-musicales por medio de juegos musicales y canciones infantiles, estructurados a partir de la estimulación de la atención y de la discriminación auditiva, de la formación rítmica y de la coordinación del movimiento corporal, del acercamiento a las manifestaciones culturales y artísticas y, de la praxis vocal e instrumental.

En su gestión, se tuvieron presentes las disposiciones legales educativas de la etapa de Educación Infantil aplicables al territorio de la Comunidad Autónoma de Andalucía (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2008a, 2008b; Jefatura del Estado, 2006; Ministerio de Educación y Ciencia, 2006; Presidencia de la Junta de Andalucía, 2007), favoreciendo la comprensión de la realidad y el desarrollo de las habilidades sociales, entre otros aspectos. Por ende, se diseñaron mayoritariamente actividades musicales lúdicas como canta y baila, cuentos musicales, adivinanzas musicales, carreras de obstáculos musicales, juegos de las palmas, de los dedos, de memoria sonora, de agudeza visual, de los instrumentos musicales, de imitación y, de canciones en cadena.

Por otra parte, se elaboró un cronograma para distribuir adecuadamente los niños invitados para cada sesión con los cuatro grupos de alumnos de Grado de Maestro de Educación Infantil. Por último, se confeccionó el instrumento con el que poder valorar la experiencia.

La segunda fase, el día de la jornada de puertas abiertas, contempló el recibimiento de los niños de las escuelas de Educación Infantil en cada una de las sesiones, su distribución en dos aulas y, la adecuada rotación de los grupos de trabajo atendiendo al cronograma planificado, para presentar e implementar las propuestas didácticas musicales. Al finalizar la experiencia, se administró el cuestionario elaborado *ad hoc*, a los discentes del Grado de Maestro de Educación Infantil que habían participado.

La tercera fase, comprendió el uso del programa estadístico IBM SPSS en su versión 19, para desarrollar el análisis de los datos y, lograr otorgarle credibilidad y objetividad a nuestras conclusiones a partir de la interpretación de los resultados hallados.

3. RESULTADOS

En este apartado vamos a analizar los datos obtenidos con la herramienta elaborada ex profeso, aglutinándolos a partir de los tres objetivos propuestos.

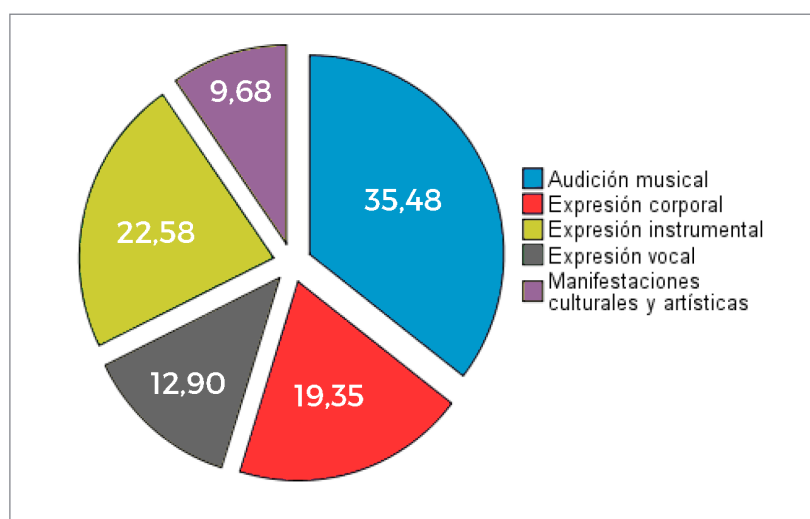
En relación con el primer objetivo, en el que valoramos cómo se aplicaron las propuestas didácticas, constatamos que se contempló el tratamiento de las tres áreas de experiencia, ya que mayoritariamente el 54,84%

de los discentes del Grado implicados, se mostraron totalmente de acuerdo y, un 38,71% bastante de acuerdo. En consecuencia, los juegos musicales atendieron a las directrices metodológicas establecidas en los preceptos legales educativos presentes en la Comunidad Autónoma de Andalucía, al aplicar procedimientos de carácter globalizador, fundamentales en la etapa de Educación Infantil.

Se trabajaron las dimensiones musicales de audición musical, expresión corporal, expresión instrumental, expresión vocal y, manifestaciones culturales y artísticas, partiendo de la premisa, que los elementos básicos musicales al favorecer la interacción con los objetos del entorno y con los otros, facilitan tanto la categorización y ordenación del mundo de los objetos como el desarrollo de la vida interpersonal (Español et al., 2010). La aplicada en mayor cuantía por los discentes del Grado en sus aportaciones con el tratamiento de los juegos musicales de su grupo, fue la audición musical, tal y como se muestra en la Figura 1:

Figura 1

Dimensiones musicales utilizadas por el alumnado de Grado en las actividades



Elaboración propia

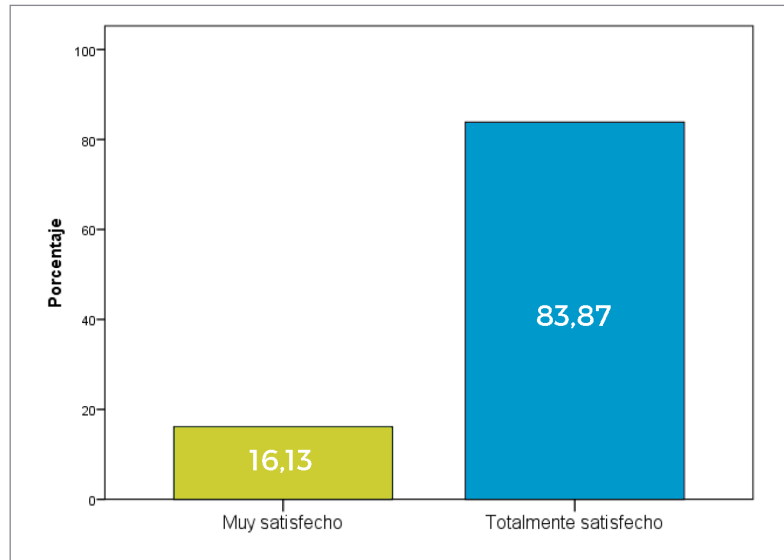
El grado de satisfacción con la adecuada gestión de la praxis musical expresada por los discentes del Grado de Maestro en Educación Infantil en el desarrollo de las actividades fue asaz positiva, ya que el 74,19% de los alumnos se mostró totalmente satisfecho, el 22,58% muy satisfecho y, el 3,23% neutral, sin darse casos de poco satisfechos o nada satisfechos.

Sin embargo, la temporalización de las propuestas didácticas arrojó peores resultados, ya que sólo el 25,81% se manifestó como totalmente de acuerdo. El 45,16% se pronunció como bastante de acuerdo y, el 29,03% como algo de acuerdo. Consideramos que las dificultades surgieron por las diversas rotaciones de los grupos de trabajo y, las progresivas incorporaciones de niños en cada una de las sesiones.

Los discentes del Grado de Maestro de Educación Infantil reflejaron unos resultados muy satisfactorios sobre el interés mostrado y el agrado por haber participado en la experiencia de innovación educativa, tal y como se aprecia en la Figura 2:

Figura 2

Satisfacción de los futuros maestros de Educación Infantil



Fuente: elaboración propia

Con respecto al segundo objetivo, donde consideramos la incidencia de las propuestas musicales en los niños de las escuelas de Educación Infantil, los resultados revelaron que se potenció la interacción social, manifestándose el 61,29% totalmente de acuerdo, el 35,48% bastante de acuerdo y, el 3,23% algo de acuerdo.

Los juegos musicales promovieron la comprensión de la realidad de los niños, mostrándose el 41,94% totalmente de acuerdo, el 51,61% bastante de acuerdo y, el 6,45% algo de acuerdo, facilitando el conocimiento del medio que les rodea.

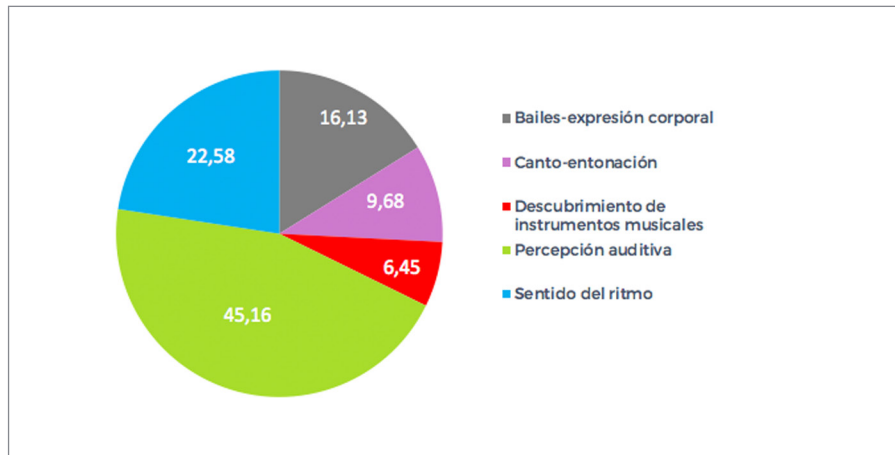
En relación con el fomento de la aceptación de los demás, el 61,29% se explicó totalmente de acuerdo y, el 38,71% bastante de acuerdo. Valoramos este dato como muy significativo, puesto que es esencial trabajar las diferentes culturas inmersas en nuestra sociedad, fortaleciendo la educación en valores y, el respeto ante la diversidad cultural (Rodríguez, 2018). Además, debemos tener en cuenta que los niños de esta edad están inmersos en el egocentrismo, por lo que el conocimiento de otras culturas y etnias a través de actividades lúdico-musicales, les facilita la apertura de puentes al conocimiento de lo diferente y, en consecuencia, se potencia el interés por descubrir nuevos pueblos y costumbres (Vilar, 2006).

La experiencia musical contribuyó el desarrollo de la autonomía personal, declarándose el 38,71% totalmente de acuerdo y, el 51,61% bastante de acuerdo. Efectivamente, puesto que con el tratamiento de las actividades musicales, los niños pudieron potenciar entre otros ámbitos, el cognitivo, el socio afectivo, el psicomotor e, incluso, tanto el crecimiento motor como la formación de hábitos (Morante, 2019).

La implementación de las propuestas musicales, vinculadas a las dimensiones musicales trabajadas, propició el desarrollo de la expresión musical, estimulando principalmente la percepción auditiva, el sentido del ritmo y, la expresión corporal, tal y como se ilustra en la Figura 3:

Figura 3

Desarrollo de la expresión musical

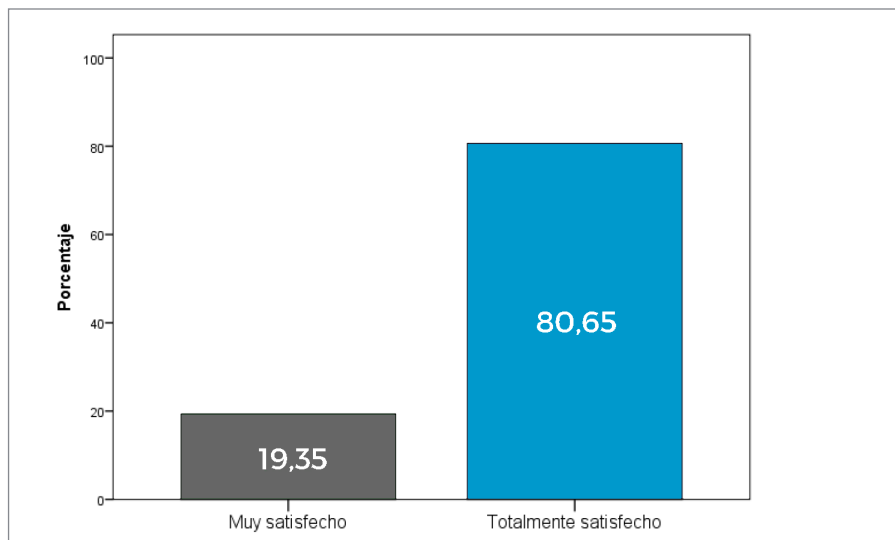


Fuente: elaboración propia

La percepción sobre la motivación y el agrado de los niños de Educación Infantil por participar en el tratamiento de los juegos musicales fue muy considerable, tal y como se observa en la Figura 4:

Figura 4

Satisfacción de los alumnos de Educación Infantil



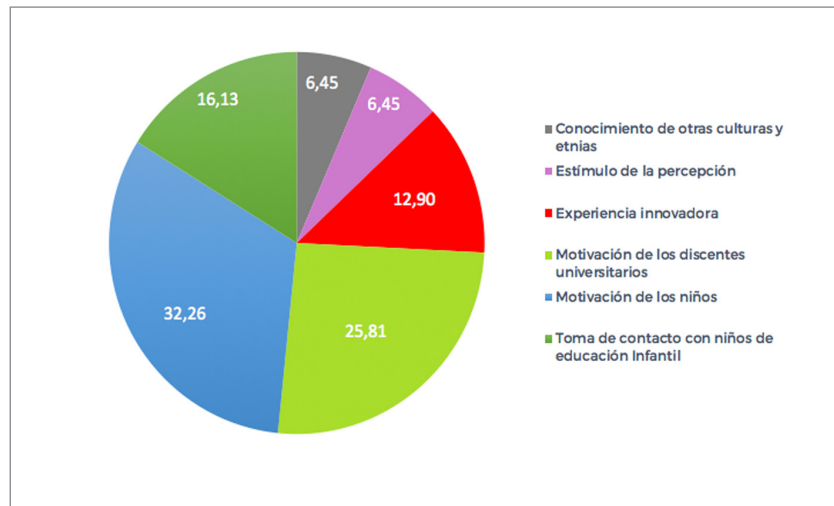
Fuente: elaboración propia

En relación con el tercer objetivo, distinguimos los puntos fuertes y débiles del desarrollo de la experiencia musical, considerando tanto el proceso como su aplicación desde la perspectiva de los discentes del Grado y de los de Educación Infantil, que nos han aportado una información muy valiosa como condición de mejora. Con respecto

a los primeros, es decir, los puntos fuertes, los más valorados fueron, tanto la motivación de los niños de Educación Infantil como la de los alumnos universitarios, obteniendo los siguientes resultados, tal y como se presenta en las Figura 5:

Figura 5

Puntos fuertes

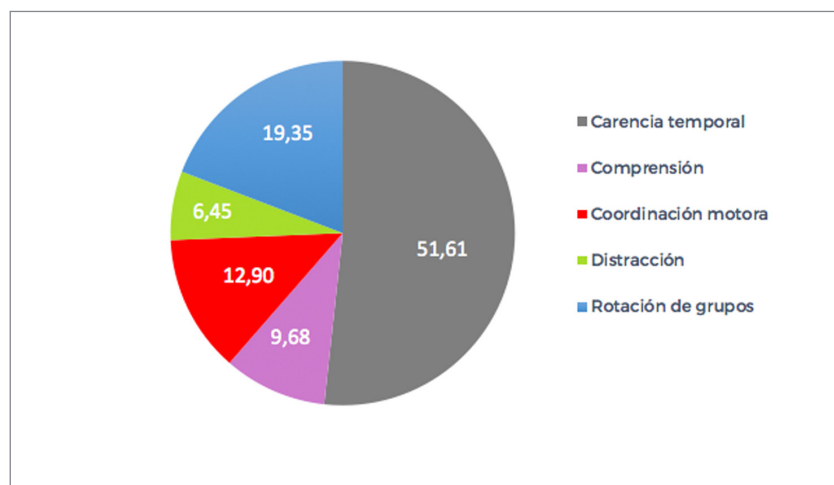


Fuente: elaboración propia

Los puntos débiles más destacados fueron los problemas por falta de tiempo para poder implementar todas las actividades musicales planificadas y, las dificultades en la gestión de la rotación de los grupos de niños de Educación Infantil. Se cuantificaron del siguiente modo, tal y como aparece en la Figura 6:

Figura 6

Puntos débiles



Fuente: elaboración propia

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación partió con dos finalidades a partir de las que se formularon los objetivos. La primera, la planteamos para que sirviese de referente de experiencia didáctica y de innovación educativa, brindando la oportunidad a nuestro alumnado de aplicar los aprendizajes y competencias adquiridas en el aula universitaria. Además, estimamos la posibilidad de facilitar a los discentes de segundo del Grado de Maestro de Educación Infantil, la oportunidad de poder experimentar con el alumnado de Educación Infantil por medio de juegos musicales, contemplando las tres áreas de experiencia, puesto que en su plan de estudios no presentan contacto alguno con los niños, hasta que cursan el segundo semestre del tercer año a través de la asignatura Prácticum I. Consideramos que se ha cumplido, ya que la experiencia musical fue valorada muy positivamente por nuestros discentes y, señalando en los puntos fuertes, la motivación que les generó tanto a los niños de las escuelas invitadas como a ellos, la oportunidad de experimentar con los niños y, apreciar la importancia de la innovación educativa, entre otros aspectos.

En consecuencia, revisamos el primer objetivo donde se valora el desarrollo de las propuestas musicales trabajadas en la jornada de puertas abiertas. Partimos de la necesidad de plantear procedimientos de trabajo de carácter globalizador en el tratamiento de las propuestas musicales, atendiendo a las tres áreas de experiencia, tal y como marcan los preceptos legales educativos del segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil. La respuesta fue asaz positiva, puesto que todos los juegos musicales las contemplaron.

Consideramos la relevancia de dictaminar qué dimensiones musicales se trataban, para estructurar el tipo de actividades musicales propuestas y, así, vincularlas con la respuesta sobre la diligencia de nuestros discentes en su gestión y, por ende, poder detectar carencias o limitaciones en su formación musical. Destacó en mayor medida la audición musical, seguida de la expresión vocal y de la corporal. Además, los educandos se mostraron muy complacidos con su capacidad competencial para aplicarlas. Por último, valoramos la temporalización y el interés que les generó el desarrollo de la experiencia referida a la jornada de puertas abiertas. La primera presentó ciertas limitaciones, siendo también constatado este dato como el principal punto débil. Sin embargo, el 83,87% de nuestros alumnos, se mostraron totalmente satisfechos con el interés y agrado que les suscitó haber participado en la elaboración y aplicación de los juegos musicales, dato que confirma la relevancia de ofrecer experiencias de innovación educativa a los educandos del Grado.

Por otra parte, como segunda finalidad, nos planteamos potenciar el tratamiento de la educación intercultural a los alumnos de Educación Infantil por medio de propuestas didácticas basadas en juegos musicales. La valoramos adecuadamente, puesto que gracias al tratamiento de diferentes culturas y etnias, se les facilitó un acercamiento a la sociedad plural en la que vivimos, potenciando el respeto hacia los otros y, valorando las señas de identidad propias. Dato corroborado, ya que el 61,29% se mostró totalmente de acuerdo. Efectivamente, ya que la práctica musical favorece la formación en valores, puesto que podemos conectar al discente con su realidad inmediata (Schmelkes, 2004).

A partir de la misma, se estableció el segundo objetivo de esta investigación que estimamos logrado, con la finalidad de considerar cómo había incidido la experiencia musical en los niños de Educación Infantil, promoviendo el conocimiento, la valoración y el respeto de otras culturas y etnias, y por tanto, favoreciendo tanto la comprensión de la realidad como el desarrollo de la autonomía personal.

Se muestra muy trascendente el fomento de la interacción social, y por ende, el de las habilidades sociales, ya que se declaró el 61,29% totalmente de acuerdo. Consideramos este aspecto muy significativo, puesto que se confirma la relevancia de generar actividades colectivas que promuevan la integración e interacción social entre los alumnos,

coadyuvando a superar barreras y, logrando la implicación entre iguales (Botella et al., 2021). Efectivamente, ya que gracias a la aplicación de juegos musicales se potencian las relaciones entre iguales, aspecto tan relevante para el desarrollo de estos niños inmersos en el estadio del descubrimiento de la realidad exterior (Osterrieth, 1984).

También destaca la promoción de la aceptación de los demás gracias al tratamiento de las actividades musicales, ya que con el conocimiento y valoración de otras culturas y etnias, se merma el miedo ante lo diferente y desconocido, y en consecuencia, su aprobación.

Asimismo, se confirma la estimulación de la percepción auditiva y, por ende, el desarrollo del oído interno de los niños. Dato en consonancia con la dimensión musical trabajada en mayor medida con los juegos musicales, tal y como expresaron los alumnos del Grado.

También valoramos adecuadamente la consecución del tercer objetivo propuesto, ya que se vincula con la prospectiva de esta experiencia. En consecuencia, nos ha proporcionado una información muy valiosa, que nos va a servir para un mejor diseño de ulteriores experiencias y jornadas de puertas abiertas, en las que podamos potenciar las fortalezas reveladas y, dar solución a todas las dificultades halladas, expresadas en los puntos débiles.

Consideramos que ha sido una experiencia muy enriquecedora tanto para los discentes del Grado como para los niños de las escuelas de Educación Infantil. Por una parte, porque ha propiciado una reflexión sobre cómo abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje en nuestros alumnos universitarios. Por otra, porque ha acercado a los niños a otras culturas y etnias, proporcionando una aceptación de lo diferente y, en suma, de las otras personas. Además, por medio de un tratamiento lúdico a través de los juegos musicales, se ha favorecido la adquisición de nuevas estrategias de comunicación utilizando el lenguaje musical y, desarrollando entre otros aspectos, la percepción auditiva.

Por último, como prospectiva, proponemos para futuras jornadas de puertas abiertas, la realización de nuevos estudios que sirvan de experiencia didáctica y de innovación educativa, con otros centros de interés que puedan aportar datos en torno a la realidad educativa del Campo de Gibraltar y, particularmente de nuestra localidad, para de este modo, tras la interpretación de los resultados, contribuir a la mejora educativa.

5. REFERENCIAS

- Botella, A. M., Ramos, S. y Rodríguez, J. L. (2021). Inferencias pedagógico-musicales en los centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar. *REMIE. Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(3), 261-292. <http://dx.doi.org/10.447/remie.4273>
- Bresler, L. (2006). Paradigmas cualitativos en la investigación en educación musical. En M. Díaz (Coord.), *Introducción a la investigación en Educación Musical* (pp. 60-82). Enclave Creativa.
- Cabrera, I. (2009). El análisis de contenido en la investigación educativa: propuesta de fases y procedimientos para la etapa de evaluación de la información. *Pedagogía Universitaria*, 14(3), 71-93. <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/download/501/495>

- Conejo, P. A. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 2, 263-278. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3825651.pdf>
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. (2008a). Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, BOJA*, 164 (19 de agosto de 2008), 7-12.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. (2008b). Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, BOJA*, 169 (26 de agosto de 2008), 17-53.
- Delalande, F. (2004). La enseñanza de la música en la era de las nuevas tecnologías. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 23, 17-23. <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=23&articulo=23-2004-04>
- Español, S., Bordoni, M., Martínez, M. y Videla, S. (14-15 de mayo de 2010). *El juego musical y el juego de ficción durante el inicio del tercer año de vida*. Ponencia presentada en la IX Reunión Anual de SACCoM, Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música: Tradición y Diversidad en los aspectos Psicológicos, Socioculturales y Musicológicos de la formación musical, Villa María, Córdoba, Argentina. <https://www.aacademica.org/mariana.bordoni/3.pdf>
- Español, S. y Firpo, S. (25-26 de junio de 2009). *El juego musical entre otros juegos*. Ponencia presentada en la VIII Reunión Anual de SACCoM, Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música: La expresión artística y la cognición musical, Villa María, Córdoba, Argentina. <https://www.aacademica.org/silvia.espanol/16.pdf>
- Jefatura del Estado. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, LOE. *Boletín Oficial del Estado, BOE*, 106 (4 de mayo de 2006), 17158-17207.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-105). Gedisa.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. *Boletín Oficial del Estado, BOE*, 4 (4 de enero de 2007), 474-482.
- Morante, P. C. (2019). Juegos musicales en el desarrollo de expresión y apreciación musical de los estudiantes. *Paradigmas Socio-Humanísticos*, 1(1), 62-70. <https://doi.org/10.26752/revistaparadigmash.v1i1.456>
- Mota, N. (2018). El juego vocal en la educación infantil y primaria. *Tabanque: Revista Pedagógica*, 31, 59-78. <https://doi.org/10.24197/trp.31.2018.59-78>
- Osterrieth, P. A. (1984). *Psicología infantil. Introducción a la psicología infantil: de la «edad bebé» a la madurez infantil* (12ª ed.). Morata.
- Pérez-Moreno, J. y Viladot, L. (2016). El juego musical infantil: indicios de un vacío en la literatura académica. *Revista electrónica de LEEME. Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 37, 51-62. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9878/9296>
- Presidencia de la Junta de Andalucía. (2007). Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, LEA. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, BOJA*, 252 (26 de diciembre de 2007), 5-36.

- Riera, J. y Casal, A. (2021). ¡Coreografía, música... acción! Caracterización y patrones gestuales de los juegos de manos en castellano. *Revista musical chilena*, 75(235), 101-131. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902021000100101>
- Rodríguez, J. L. (2018). La educación intercultural a través de la música en la etapa de Educación Infantil: análisis de una experiencia en el Campo de Gibraltar. En E. Chica, M. J. Gil y C. Molinillo (Coords.), *Buenas prácticas en las aulas universitarias* (pp. 121-141). Círculo Rojo.
- Rodríguez, J. L. (2022). Aportaciones del flamenco y del folclore andaluz en Educación Infantil. *Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 38(97), 79-101. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7272452>
- Schmelkes, S. (2004). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 9-13. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002002>
- Sigcha, E. M., Constante, M. F., Defaz, Y. P., Trávez, J. y Ceiro, W. (2016). La expresión musical como herramienta para el desarrollo integral en la Educación Infantil [Edición especial]. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(6), 353-370. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6678108.pdf>
- Soler, S. y Pujol, M. A. (2021). Género, música y coeducación en contextos educativos. *Aula de Encuentro*, 23(1), 262-280. <https://doi.org/10.17561/ae.v23n1.5648>
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa.
- Velecela, M. (2020). La educación musical en la formación integral de los niños. *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte*, 7, 1-10. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/revpos/article/view/3018/2063>
- Vilar, U. (2006). Educación multicultural en el aula de música. Un estudio de caso: la ciudad de Pontevedra. *Revista de Investigación en Educación*, 3, 115-132. <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/2167/2213>

INFORMACIÓN SOBRE LOS AUTORES

José Luis Rodríguez Pérez. Doctor en Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal (Universidad de Salamanca, España). Licenciado en Geografía e Historia, especialidad de Musicología (Universidad de Salamanca, España). Diplomado en Profesorado de EGB, especialidad de Ciencias Humanas (Universidad de Zaragoza, España). Profesor Titular en el Centro de Magisterio Virgen de Europa (adscrito a la Universidad de Cádiz, España) desde el curso académico 1995-96. Sus líneas de investigación abarcan la Musicología y la Didáctica, con especial interés en la proyección educativa de la Expresión Musical y de las Ciencias Sociales, focalizando la atención tanto en la enseñanza universitaria como en las etapas de Educación Primaria y de Educación Infantil.

✉ josel.rodriguez@magisteriolalinea.com

Encarnación Chica Merino. Doctora en Ciencias de la Educación, Departamento de Métodos de investigación e innovación educativa (Universidad de Málaga, España). Licenciada en Ciencias Biológicas (Universidad de Gra-

nada, España). Profesora Titular en el Centro de Magisterio Virgen de Europa (adscrito a la Universidad de Cádiz, España), siendo actualmente Profesora e Investigadora en el Centro Universitario de Magisterio SAFA (adscrito a la Universidad de Jaén, España). Sus líneas de investigación se sitúan en la evaluación, el diseño y validación de cuestionarios utilizados mayoritariamente en el ámbito de la didáctica y formación de futuros maestros.

✉ echica@fundacionsafa.es

Propuestas didácticas para debatir en clase de Historia. Revisión bibliográfica 2012-2021

Didactic proposals to discuss in History class. Bibliographic review 2012-2021

MIGUEL LÓPEZ-VERDEJO

Universidad de Huelva

 <https://orcid.org/0000-0003-4490-0345>

ANA BELLA GONZÁLEZ DOMÍNGUEZ

Universidad de Huelva

 <https://orcid.org/0000-0002-2771-7381>

RESUMEN

Desde finales del s. XX, el debate se ha instalado en la escuela como una metodología que todavía hoy continúa siendo objeto de estudio y herramienta para la elaboración de propuestas didácticas. El presente trabajo es un estudio exploratorio de análisis documental cuyo método consiste en una revisión bibliográfica de las propuestas publicadas entre 2012 y 2021. Para este fin, se han utilizado las bases de datos bibliométricas Scopus, Web of Science y el motor de búsqueda Google Scholar. Tras cruzar los resultados con los criterios de elegibilidad y la lectura de los resúmenes de todas las respuestas, se eliminan las duplicidades y se forma un corpus de 25 trabajos. Los resultados muestran que el debate se ha mantenido en la producción científica hasta la actualidad, desde diferentes perspectivas, especialmente en el aula de Geografía e Historia.

Recibido: 09/11/2022
Aceptado: 04/07/2023

PALABRAS CLAVES

Pensamiento Crítico,
Metodología, Educación,
Debate, Revisión Bibliográfica,
Historia

ABSTRACT

Since the end of the s. XX, the debate has been installed in the school as a methodology that still today continues to be the object of study and tool for the elaboration of didactic proposals. This paper is an exploratory study of documentary analysis whose method consists of a bibliographic review of the proposals published between 2012 and 2021. To this purpose, the bibliometric databases Scopus, Web of Science and the Google Scholar search engine were used. After crossing the results with the eligibility criteria and reading the summaries of all responses, duplications are removed, and a corpus of 25 papers results. The results show that the debate has been maintained in scientific production until today, from different perspectives, especially in the classroom of Geography and History.

KEYWORDS

Critical Thinking, Methodology,
Education, Debate,
Bibliographic Review, History.



Para citar este artículo: López-Verdejo, M. y González Domínguez, A. B. (2023). Propuestas didácticas para debatir en clase de Historia. Revisión bibliográfica 2012-2021. *EA, Escuela Abierta*, 26, 17-29. doi:10.29257/EA26.2023.02

1. INTRODUCCIÓN

Pedagogía crítica es el nombre que algunos autores, a finales del s. XIX, dieron a una nueva corriente educativa con la que defendían la idea de que toda enseñanza debe estar basada en la ética, el respeto a la dignidad y la autonomía del alumno. De este modo, el interés del docente de entonces por una nueva enseñanza basada en la búsqueda del conocimiento mediante la reflexión y el debate adquiere consistencia metodológica.

Paulo Freire (*Pedagogía del oprimido*, 1970) o Henry Giroux (*Teachers as Intellectuals*, 1998) son autores que destacan de un modo especial en este proceso, mediante el cual el papel del alumno gana en presencia y consideración dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Ya desde entonces, surgen numerosos estudios que inciden en la tesis de que la oratoria y el debate contribuyen de un modo eficaz en el desarrollo del pensamiento crítico. Años después, se unen a la lista otros muchos, analizados a su vez en diferentes revisiones sistemáticas como las de Howe y Abedin (2013), Erduran et al. (2015), García-Carrión y Villardón-Gallego (2016) o Major et al. (2018), más centrada en el uso compartido con las nuevas tecnologías.

Sin embargo, toda esta investigación, que pretende partir de un concepto eminentemente práctico como es el debate en clase, corre el riesgo de separarse de la práctica docente hasta el punto de tener poca relación con ella (Perines, 2018). Diferentes autores se han propuesto romper esta brecha, como es el caso de Millar y Osborne (2009), aunque quizá el mejor modo sea realizar una investigación que culmine en la formulación de una propuesta didáctica, que sirva al docente de manera real y efectiva en su ejercicio profesional.

El punto de partida para esta revisión era el debate en las clases de Geografía e Historia. En España, la Educación Secundaria Obligatoria queda regulada mediante el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Mientras se publica la orden andaluza, disponemos de la Instrucción Conjunta 1 /2022, de 23 de junio, para permitir la planificación del presente curso escolar (2022/2023) con normalidad. Dentro de esta normativa vemos cómo se promueve el debate y el análisis crítico en las diferentes asignaturas del currículum, como los que se plantean sobre ciertos estereotipos de género presentes en el deporte, la ciencia, la historia, etc. Las dos materias en las que más se podrá desarrollar el aprendizaje de la capacidad dialógica son Geografía e Historia (obligatoria) y Oratoria y Debate (optativa).

En la materia de Geografía e Historia se plantea un enfoque basado en problemas sociales relevantes para despertar en el alumnado la conciencia histórica sobre problemas y conflictos actuales. Esto se marca como una competencia específica de la asignatura: desarrollar un pensamiento crítico, respetuoso con las diferencias, que contribuya a la construcción de la propia identidad y a enriquecer la sociedad. El exceso de información, la desinformación deliberada y los debates que se generan en los medios de comunicación y en las redes sociales suponen la necesidad de ejercitar el pensamiento crítico. De este modo, el alumno logrará la creación de una conciencia cívica que incluya el respeto a otras formas de pensar.

La asignatura de Oratoria y Debate, por su parte, comparte también algunos de estos fines, ya que pretende que el alumnado adquiera la capacidad de generar discursos adecuados a las necesidades del momento. El alumnado debe ser capaz de hablar en público, a través de la exposición de ideas y el debate de opiniones, aptitudes propias de las sociedades democráticas avanzadas.

Este punto de partida se amplía hasta valorar estudios de educación primaria y superior, ya que los investigadores han atendido la cuestión desde diferentes etapas. Sin embargo, y con la intención de acotar nuestro estudio, nos centramos en la tertulia dialógica en las clases de Geografía e Historia, aunque algunas propuestas abren su pers-

pectiva para hablar sobre el debate en el entorno educativo, en general, por lo que también pueden ser válidas para nuestra área. Para ello, este trabajo revisa la literatura científica de los últimos diez años completos (2012-2021, ambos inclusive), con el propósito de determinar qué aportaciones se han hecho en este espacio de tiempo al estado de la cuestión. En este trabajo nos centramos en las propuestas didácticas, de manera que los estudios teóricos quedan para un posterior análisis.

2. METODOLOGÍA

2.1. Enfoque y objetivos

Para analizar las propuestas didácticas sobre el debate en el aula en general, y en las clases de Geografía e Historia en particular, se ha realizado una revisión bibliográfica basada en el protocolo PRISMA (Urrútia y Bonfill, 2010) y en los trabajos de Sánchez-Meca (2010) y Fernández y Prendes (2022). El proceso seguido se estructura en: formulación del problema, búsqueda de los estudios, codificación de los mismos y objetivos.

Como preguntas de investigación, se establecen las siguientes:

- RQ1 ¿Cuál es la presencia del debate como metodología docente en la investigación educativa entre los años 2012 y 2021?
- RQ2 ¿Cuáles de estos estudios son propuestas didácticas?
- RQ3 ¿Qué aporta cada trabajo al estado de la cuestión?

Para responder a estas preguntas, se establecen los siguientes objetivos:

- O.RQ1 Identificar los estudios que traten la presencia del debate en las clases de Geografía e Historia entre los años 2012 y 2021. También se localizan aquellos referidos al debate, en general, como metodología docente.
- O.RQ2 Determinar cuáles de esos estudios son propuestas didácticas y cuáles no.
- O.RQ3 Realizar un análisis de contenido para valorar las conclusiones que aporta cada propuesta en relación al desarrollo de la comunicación oral y del pensamiento crítico.

Para responder a estas preguntas y alcanzar los objetivos propuestos, se ha diseñado una revisión bibliográfica de la literatura científica existente en la que se analiza la investigación educativa publicada relacionada con el debate en la mencionada asignatura entre los años 2012 y 2021. Para todo ello, se ha realizado un estudio exploratorio de análisis documental, cuyo proceso ha consistido en 1) elaborar las preguntas de investigación; 2) identificar la literatura; 3) evaluar los trabajos y su impacto; 4) resumir los estudios revisados y por último 5) interpretar los resultados.

2.2. Fases y tareas

La investigación se ha diseñado en tres fases, dentro de las cuales se encuentran las siguientes tareas:

- Fase 1: Identificación de preguntas y objetivo de investigación. Formulación de criterios de inclusión/exclusión y estrategia de investigación. Extracción de artículos indexados en base de datos científicas en el periodo 2012-2021.

Definición de objetivos.

Definición de criterios de inclusión/exclusión.

Búsqueda documental.

- Fase 2: Clasificación de la información científica según los objetivos de investigación.

Filtrado de información.

Análisis documental de literatura científica seleccionada.

- Fase 3: Fase final. Conclusiones

Interpretación de los resultados.

Discusión y conclusiones.

2.3. Criterios de elegibilidad

Los criterios que se han utilizado para seleccionar los artículos son:

1. Publicaciones centradas en propuestas didácticas sobre el debate como estrategia metodológica en el aula de Geografía e Historia o en didáctica general.
2. Publicaciones en *open access*.
3. Propuestas publicadas entre 2012 hasta 2021 (ambos inclusive), para cubrir los últimos diez años completos.

En cuanto a la exclusión, se han seguido estos criterios:

1. Artículos cortos (*short papers*).
2. Informes poco descriptivos que impidan la elaboración de un análisis de contenido o poco relevantes desde el punto de vista práctico.

2.4. Fuentes

Los artículos han sido seleccionados a partir de búsquedas cruzadas de documentos discriminados de las siguientes fuentes: bases de datos bibliométricas (Scopus y Web of Science) y el motor de búsqueda científica Google Scholar.

2.5. Búsqueda

Se ha seleccionado un grupo como primer término de búsqueda, a saber: “debate aula”, “debate metodología”, “debate ESO” y “dialéctica ESO”. Estos sintagmas son cruzados con “acceso abierto” y “educación” o “ciencias sociales”, en función de la base de datos, debido a la ambigüedad del término “debate”. Posteriormente, se realiza la misma tarea usando las expresiones en inglés (“discussion classroom”, “discussion methodology”, “discussion secondary school” y “dialectic secondary school”; cruzados con “open access”) para abrir el conjunto de resultados a estudios en esta lengua y que las hayan usado en las palabras clave.

2.6. Selección de estudios

Todos los artículos han sido seleccionados de acuerdo con los criterios de elegibilidad. Una vez han sido localizados, fueron analizados individualmente. En todos ellos, ha bastado como frecuencia mínima una única aparición del término usado en los motores de búsqueda.

El protocolo seguido para la revisión, criterios de selección y evaluación de los artículos se muestra en la Tabla 1:

Tabla 1

Protocolo para la revisión y criterios de selección y evaluación de trabajos

RECURSOS DE BÚSQUEDA	BASES DE DATOS Y MOTORES DE BÚSQUEDA CIENTÍFICA (SCOPUS, WOS, GOOGLE SCHOLAR)	
Descriptor de búsqueda	1: “debate aula”, “desarrollo pensamiento crítico”, “debate metodología”, “debates ESO”. 2: “educación”, “open access”. 2: “discussion classroom”, “discussion secondary school”, “development critical thinking”, “discussion methodology”, “discussion secondary school”. 2: “education”, “open access”.	
Criterios de inclusión y exclusión	Periodo de tiempo	Enero 2012-diciembre 2021
	Tipo de estudio	Propuesta didáctica
	Idioma	Cualquier idioma

A continuación se muestran las restricciones tenidas en cuenta para cada motor de búsqueda (Tabla 2).

Tabla 2

Restricciones para cada motor de búsqueda

Scopus	Acceso	<i>Open Access (all open access, gold, hybrid gold)</i>
	Campo de estudio	<i>Education, Social sciences</i>
	Tipo de estudio	Artículos
	Descriptor aplicados en	Título, resumen y palabras clave
Web of Science	Acceso	<i>Open Access (all open access, gold, hybrid gold)</i>
	Campo de estudio	<i>Education</i>
	Tipo de estudio	Artículos
	Descriptor aplicados en	Título, resumen y palabras clave
Google Scholar	Descriptor aplicados en	Título

3. RESULTADOS

La revisión ha permitido localizar una gran cantidad de documentos, 1586 (196 en Wos, 504 en Scopus y 886 en Google Scholar), que hemos tenido que leer para descartar muchos de ellos debido a la ambigüedad de términos de búsqueda como “debate” o “discussion”. De entre ellos, se descartan las duplicidades y todos aquellos estudios que no sean propuestas didácticas (teóricos, estudios de campo o análisis del debate como metodología docente) hasta el establecimiento de un corpus definitivo de 25 trabajos, distribuidos según el año de publicación del modo siguiente (Tabla 3):

Tabla 3

Clasificación de los estudios según el año de publicación

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	Nº DE TRABAJOS SELECCIONADOS SEGÚN CRITERIOS DE ELEGIBILIDAD
Año	2012	3 (12%)
	2013	0 (0%)
	2014	0 (0%)
	2015	1 (4%)
	2016	3 (12%)
	2017	5 (20%)
	2018	1 (4%)
	2019	3 (12%)
	2020	5 (20%)
	2021	4 (16%)
	Total de propuestas didácticas	

El detalle de las propuestas didácticas que forman el corpus definitivo de estudio es el siguiente (Tabla 4):

Tabla 4

Corpus definitivo de propuestas didácticas

AUTOR/ES	TÍTULO / REVISTA (INDEX.)	NIVEL EDUCATIVO	AÑO	PAÍS
Kaplan, H y Assor, A	Enhancing autonomy-supportive I–Thou dialogue in schools: conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program / <i>Social Psychology of Education</i>	Educación primaria	2012	Israel
Aguirre, M. L.	El diálogo con los textos filosóficos en el aula de enseñanza media / <i>Cuadernos de Investigación educativa</i>	Educación secundaria	2012	Uruguay
Rodríguez, R.	El debate como estrategia de innovación docente. Experiencia en Filosofía del derecho y Teoría de la cultura / <i>UPO Innova</i>	Educación superior	2012	España
Gallart, C.	El profesor ante la actividad modelizadora en el aula de secundaria / <i>Suma</i>	Educación secundaria	2015	España
Eligio, I. M., Gómez, M, G. García, I. A.	El desarrollo del pensamiento crítico mediante el debate asincrónico en foros virtuales en educación secundaria / <i>Aletheia. Revista de Desarrollo Humano Educativo y Social Contemporáneo</i> .	Educación secundaria	2016	Colombia
Castillejo, J.D.	El debate en el aula. Una metodología para la mejora de la comunicación oral / <i>Revista e-CO</i>	Educación secundaria	2016	España
Leitão, S., Chiaro, S, y Cano, M, I.	El debate crítico. Un recurso de construcción del conocimiento en el aula / <i>Textos. Didáctica de la lengua y la literatura</i>	Educación secundaria	2016	España
Vazquez, B., Pleguezuelos, C, y Mora, M, L.	Debate como metodología activa: una experiencia en Educación Superior / <i>Universidad y Sociedad</i> (Scopus)	Educación superior	2017	España
Salinas, J, J. y Oller, M.	Debatiendo temas controversiales para formar ciudadanos. Una experiencia con alumnos de secundaria / <i>Praxis educativa</i>	Educación secundaria	2017	Argentina
Carrillo, S. y Nevado, K.	El debate académico como estrategia didáctica para la formación de competencias argumentativas y la aproximación al diálogo científico / <i>Rastros rostros</i>	Educación superior	2017	España
Sánchez, G. A.	El debate competitivo en el aula como técnica de aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la asignatura de recursos humanos / <i>Aula</i>	Educación superior	2017	España
Cortés, G, A.	El debate como apuesta para la construcción de ciudadanías universitarias / <i>Panorama</i>	Educación superior	2017	Colombia
Delgado, L.	El debate académico como instrumento educativo en la enseñanza secundaria / <i>Publicaciones</i> (Scopus)	Educación secundaria	2018	España

Apaolaza, D. y Etxeberria, B.	Haciendo Historia: fuentes primarias y metodologías activas para trabajar el pensamiento histórico en secundaria / <i>Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete</i>	Educación secundaria	2019	España
Wooten, Jadrian J.	Integrating Discussion and Digital Media to Improve Classroom Interaction / <i>International Review of Economics Education</i>	Educación secundaria	2019	EEUU
Cinganotto, L.	Debate as a teaching strategy for language learning / <i>Lingue e Linguaggi</i>	Educación secundaria	2019	Italia
Ayala, P.	El debate académico como herramienta educativa en la enseñanza de las artes visuales / <i>ArtsEduca</i> (Scopus)	Educación superior	2020	España
Puertas, E.	El debate como herramienta de aprendizaje y consolidación de conocimientos: una propuesta didáctica para el estudio de la comparación y las descripciones de lugares / <i>Foro de Profesores de ELE</i>	Bachillerato	2020	España
Álvarez, H. A.	El uso del debate en la Educación en Derechos Humanos. Problemas, desafíos y potencialidades / <i>Mendive</i>	Educación superior	2020	Cuba
Regina, M. y Cunha, D.	El género debate de opinión en el aula: reflexiones y propuesta de abordaje / <i>Revista Iberoamericana de argumentación</i>	Educación secundaria	2020	Brasil
Long, R. (2020)	Dynamic Classroom Dialogue: Can students be engaged beyond discusión? / <i>Journal of Higher Education Theory and Practice</i> (Scopus)	Educación primaria, secundaria y superior	2020	EEUU
Cobos, Nataly., Gualdrón, Elgar., Dela Barreira, Arnaldo.	La argumentación oral para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula / <i>Revista Boletín Redipe</i>	Educación secundaria	2021	España
Rapanta, C., García, M., Remesal, A y Gonçalves, C.	El reto de la enseñanza dialógica inclusiva en la escuela pública secundaria / <i>Comunicar</i> (JCR)	Educación secundaria	2021	España
Bermejo-Berros, J.	El método dialógico-crítico en Educomunicación para fomentar el pensamiento narrativo / <i>Comunicar</i> (JCR)	Educación primaria	2021	España
Arrue, M. y Zarandona, J.	El debate en el aula universitaria: construyendo alternativas para desarrollar competencias en estudiantes de ciencias de la salud / <i>Educación médica</i> (Scopus)	Educación superior	2021	España

4. DISCUSIÓN

Tras un análisis de todas las propuestas didácticas que forman el corpus, se observa que en el año 2012 los autores apuestan por debates informales; es decir, valorar el diálogo entre el alumnado y los docentes en las sesiones. Así,

crean “reuniones de diálogo” dedicadas explícitamente a la comunicación docente-alumnado (Kaplan y Assor, 2012).

Se realizan aportaciones positivas acerca de los contenidos tratados en el aula, mediante conversaciones acumulativas, pero no críticas sobre las opiniones de otros compañeros. Al mismo tiempo, se destaca la presencia de conversaciones exploratorias al indagar en las vivencias del alumnado para comprender los conceptos. Se crean así vínculos de solidaridad, confianza y empatía. Aguirre (2012) sostiene que la calidad del diálogo en clase no puede ser solo medido por la participación verbal de los estudiantes, sino que incluye escuchar atentamente, comprender, comparar con el pensamiento propio y extraer conclusiones.

Además, en el mismo año vemos la apuesta por un debate semiestructurado, en este caso, enfocado a estudiantes universitarios al entenderlos capacitados para esta metodología (Rodríguez, 2012).

En la propuesta de 2015 se distinguen dos estilos de debate: el debate intragrupo, donde el equipo llega a consensos para la resolución de la tarea asignada y el profesor asume el rol de observador y plantear conflictos; y el debate intergrupo, en el que participan todos los equipos respecto a los distintos enfoques seguidos en la resolución de las tareas mediante el contraste de opiniones entre iguales (Gallart, 2015).

Llegados a 2016 y 2018, se establecen propuestas de debates formales. Se pueden organizar a través de foros en plataformas, aunque, en opinión de los autores, serían diálogos menos estructurados (Eligio, Gómez y García, 2016).

Sin embargo, las propuestas didácticas apuestan por los debates estructurados. En la primera fase de la metodología, se prepara al alumnado para llevar a cabo las técnicas del debate (Carrillo y Nevado, 2017) y los valores necesarios para un buen debate, como el respeto, la igualdad, la empatía o la justicia (Salinas y Oller, 2017). Posteriormente, se divide a los estudiantes en grupos de manera equitativa (Delgado, 2018) y, posteriormente, deben recopilar información acerca del tema a debatir para crear sus argumentos y buscar refutaciones a las ideas del equipo contrario (Vazquez, Pleguezuelos y Mora, 2017). El debate se divide en cuatro momentos con límites de tiempo variables dependiendo de la propuesta: introducción (se contextualiza el tema), refutación (se crean primeros argumentos de ambas posturas), contrarrefutación (se intenta revertir los argumentos del otro grupo buscando sus debilidades) y cierre (donde ambos grupos resumen las líneas generales de su argumento). Finalizan la actividad con un feed-back basado en entrevistas semiestructuradas con los participantes para analizar sus experiencias (Cortés, 2017) y donde se comenta a los alumnos sus aciertos y errores en las intervenciones para mejorar en la práctica (Castillejo, 2016), así como se da, por parte del moderador, el veredicto sobre los vencedores (Leitão, Chiaro y Cano, 2016) tras haber diseñado el acta de puntuación del debate (Sánchez, 2017).

Las propuestas didácticas de 2019 vuelven al modelo de diálogo informal donde no hay estructura ni orden en las intervenciones. Se realizan debates a partir del visionado de anuncios publicitarios (Apaolaza y Etxeberria, 2019), o sobre alguna temática a partir de la cual se aportan argumentos a favor y en contra (Wooten, 2019). En ese espacio, el alumnado debe reflexionar y expresar sus opiniones adquiriendo un vocabulario específico de la materia (Cinganotto, 2019).

En 2020 se apuesta por reintroducir los debates formales y estructurados, pero siguiendo nuevas técnicas de preparación para la metodología como los debates entre profesores como ejemplo para incentivar la participación del alumnado (Ayala, 2020), o mediante diferentes dinámicas (comparaciones de imágenes, juego de tabú...) para adentrarse en la temática. También se apoyan en las encuestas al finalizar la experiencia con el fin de conocer las sensaciones de los estudiantes tras la actividad (Álvarez, 2020).

Regina y Cunha (2020) plantean una secuencia didáctica donde se compara el primer y último debate una vez explicadas las técnicas del debate oral a través de talleres (características del género, tipos de argumentación, búsqueda y selección de informaciones y elaboración previa de los argumentos). En el debate final se observan los avances obtenidos: suele haber una preocupación mayor por el fundamento de los argumentos.

Por su parte, Long (2020) apuesta por una situación de aprendizaje que se desarrollaría durante el curso donde en grupos de 8 miembros que se mantendrán estables, y en los que cada alumno tiene su tiempo para ser líder. Los grupos son aleatorios y las energías deben centrarse en hacerlo funcionar más que en buscar la idoneidad de los miembros. Los líderes de la semana se encargan de preparar para la sesión preguntas abiertas sobre la temática trabajada con el profesor y utilizando los materiales proporcionados por este. Durante las sesiones irán haciendo esas preguntas abiertas cada uno a su grupo y dirigirán el diálogo sin estructurar, haciendo que el alumnado se sienta cómodo y no juzgado, que aprenda a respetar y a empatizar con los miembros de su grupo.

El último grupo de propuestas se desarrolla durante el año 2021, en las cuales vuelve la tendencia de proponer debates informales. En ellas, se discuten las actividades que se van a desarrollar en clase para recibir el feed-back de los estudiantes (Cobos, Gualdrón y Dela Barrera, 2021). Se ofrecen además herramientas al alumnado para hacerlos razonar y dar sus opiniones sobre los contenidos que se están tratando en clase, buscando que se convierta en una dinámica habitual en la que el estudiante se encuentre seguro para expresar su opinión sin ser juzgado (Rapanta, García, Remesal y Gonçalves, 2021). Se potencia así que forme una actitud crítica, y que consiga construirse como ciudadanos evidenciando sus acuerdos y desacuerdos con cualquier cuestión que se le plantee en la actualidad (Bermejo-Berros, 2021).

5. CONCLUSIONES

La presencia continuada del debate en las propuestas didácticas, por todo el mundo, deja patente que se trata de una metodología que sigue viva en las aulas. Posiblemente haya quedado relegada a un segundo plano, debido a la irrupción de un gran número de metodologías innovadoras en los últimos años, muchas de ellas vinculadas a soportes tan atractivos para los alumnos como las nuevas tecnologías; sin embargo, la normativa que rige la enseñanza en nuestro país insiste en la idea de que nuestros alumnos necesitan más que nunca un adecuado desarrollo del espíritu crítico, y el debate, en este contexto de necesidad, se erige como una herramienta de primer orden.

En un próximo estudio analizaremos, dentro de la misma búsqueda, los artículos dedicados al debate desde una perspectiva más teórica, cuyo corpus es más extenso que el presente. Con este nuevo estudio, queda de manifiesto que el debate sigue vigente en los planteamientos de investigadores y docentes como herramienta eficaz para el desarrollo de nuestros alumnos.

6. REFERENCIAS

Aguirre, M. L. (2012). El diálogo con los textos filosóficos en el aula de enseñanza media. Estudio sobre las buenas prácticas en la enseñanza de la filosofía. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3(18), 65-97.

- Álvarez, H. A. (2020). El uso del debate en la Educación en Derechos Humanos. 2020 Problemas, desafíos y potencialidades. *Mendive*, 18(2), 219-234.
- Apaolaza, D. y Etxeberria, B. (2019). Haciendo Historia: fuentes primarias y metodologías activas para trabajar el pensamiento histórico en Secundaria. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(1), 29-40.
- Arrue, M. y Zarandona, J. (2021). El debate en el aula universitaria: construyendo alternativas para desarrollar competencias en estudiantes de ciencias de la salud. *Educación médica*, 22, 428-432. DOI: [10.1016/j.edumed.2019.10.016](https://doi.org/10.1016/j.edumed.2019.10.016)
- Ayala, P. (2020). El debate académico como herramienta educativa en la enseñanza de las Artes Visuales. *ArtsEduca*, 26, 152-157.
- Bermejo-Berros, J. (2021). El método dialógico-crítico en Educomunicación para fomentar el pensamiento narrativo. *Comunicar*, 29(67), 111-121. DOI: [10.3916/C67-2021-09](https://doi.org/10.3916/C67-2021-09)
- Carrillo, S. y Nevado, K. (2017). El debate académico como estrategia didáctica para la formación de competencias argumentativas y la aproximación al diálogo científico. *Rastros Rostros*, 19(34), 18-30. DOI: [10.16925/ra.v19i34.2145](https://doi.org/10.16925/ra.v19i34.2145)
- Castillejo, J. D. (2016). El debate en el aula. Una metodología para la mejora de la comunicación oral. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*. 13, 1-12.
- Cinganotto, L. (2019). Debate as a teaching strategy for language learning. *Lingue Linguaggi*, 30, 107-125. DOI: [10.1285/i22390359v30p107](https://doi.org/10.1285/i22390359v30p107)
- Cobos, N., Gualdrón, E., Dela Barrera, A. (2021). La argumentación oral para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula. *Revista Boletín Redipe*, 10(9), 48-65. DOI: [10.36260/rbr.v10i9.1426](https://doi.org/10.36260/rbr.v10i9.1426)
- Cortés, G. (2017). El debate como apuesta para la construcción de ciudadanía universitarias. *Panorama*, 11(20), 7-15. DOI: [10.15765/pnrm.v11i21.1048](https://doi.org/10.15765/pnrm.v11i21.1048)
- Delgado, L. (2018). El debate académico como instrumento educativo en la enseñanza secundaria. *Publicaciones*, 48(2), 113-125. DOI: [10.30827/publicaciones.v48i2.8336](https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i2.8336)
- Eligio, I. M., Gómez, M. G. y García, I. A. (2016). El desarrollo del pensamiento crítico mediante el debate asincrónico en foros virtuales en educación secundaria. *Revista Aletheia*, 8(1), 100-115. DOI: [10.11600/21450366.8.1aletheia.80.99](https://doi.org/10.11600/21450366.8.1aletheia.80.99)
- Erduran, S., Ozdem, Y., Park, J.-Y. (2015). Research trends on argumentation in science education: a journal content analysis from 1998-2014. *International Journal of STEM Education*, 2(1), 5. DOI: [10.1186/s40594-015-0020-1](https://doi.org/10.1186/s40594-015-0020-1)
- Fernández, A. D. y Prendes, M. P. (2022). Marco Europeo para Organizaciones Educativas Digitalmente Competentes; revisión sistemática 2015-2020. *Revista Fuentes*, 24(1), 65-76. DOI: [10.12795/revistafuentes.2022.18698](https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.18698)
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gallart, C., Ferrando, I. y García-Raffi, L.M. (2015). El profesor ante la actividad modelizadora en el aula de secundaria. *Suma*, 79, 9-16.
- García-Carrión, R. y Villardón-Gallego, L. (2016). Dialogue and Interaction in Early Childhood Education: A Systematic Review. *REMIE-Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(1), 51-76. DOI: [10.17583/remie.2016.1919](https://doi.org/10.17583/remie.2016.1919)

- Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals*. Bergin & Garvey.
- Howe, C. y Abedin, M. (2013). Classroom Dialogue: A Systematic Review across Four Decades of Research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325-356. DOI: [10.1080/0305764X.2013.786024](https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.786024)
- Kaplan, H. y Assor, A. (2012). Enhancing autonomy-supportive I–Thou dialogue in schools: conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program. *Social Psychology of Education*, 15, 251–269. DOI: [10.1007/s11218-012-9178-2](https://doi.org/10.1007/s11218-012-9178-2)
- Leitão, S., Chiaro, S, y Cano, M, I. (2016). El debate crítico. Un recurso de construcción del conocimiento en el aula. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 73, 26-33.
- Long, R. (2020). Dynamic Classroom Dialogue: Can students be engaged beyond discusión? *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 20(3), 85-87. DOI: [10.33423/jhetp.v20i3.2975](https://doi.org/10.33423/jhetp.v20i3.2975)
- Major, L., Warwick, P., Rasmussen, I., Ludvigsen S. y Cook, V. (2018). Classroom dialogue and digital technologies: A scoping review. *Educ Inf Technol*, 23, 1995–2028. DOI: [10.1007/s10639-018-9701-y](https://doi.org/10.1007/s10639-018-9701-y)
- Millar, R. y Osborne, J. (2009). Research and practice: A complex relationship? En Shelley Ii, M.; Yore, L. y Hand, B. (eds). *Quality Research in Literacy and Science Education. International Perspectives and Gold Standards*, 41-61. Springer. DOI: [10.1007/978-1-4020-8427-0_3](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8427-0_3)
- Perines, H. (2018). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? *Estudios sobre educación*, 34, 9-27. DOI: [10.15581/004.34.9-27](https://doi.org/10.15581/004.34.9-27)
- Puertas, E. (2020). El debate como herramienta de aprendizaje y consolidación de conocimientos: una propuesta didáctica para el estudio de la comparación y las descripciones de lugar, *Foro de Profesores de E/LE*, 16, 311-320. DOI: [10.7203/foroele.0.16787](https://doi.org/10.7203/foroele.0.16787)
- Rapanta, C., García, M., Remesal, A y Gonçalves, C. (2021). El reto de la enseñanza dialógica inclusiva en la escuela pública secundaria. *Comunicar*, 29(66), 21-31. DOI: [10.3916/C66-2021-02](https://doi.org/10.3916/C66-2021-02)
- Regina, M. y Cunha, D. (2020). El género debate de opinión en el aula: reflexiones y propuesta de abordaje. *Revista Iberoamericana de argumentación*, 20, 123-142. DOI: [10.15366/ria2020.20](https://doi.org/10.15366/ria2020.20)
- Rodríguez, R. (2012). El debate como estrategia de innovación docente. Experiencia en Filosofía del derecho y Teoría de la cultura. *UPO Innova*, 1, 493-503. <https://www.upo.es/revistas/index.php/upoinnova/article/view/124/119>
- Salinas, J.J. y Oller, M. (2017). Debatir temas controversiales para formar ciudadanos. Una experiencia con alumnos de secundaria. *Praxis educativa*, 21(3), 40-48.
- Sánchez, G. (2017). El debate competitivo en el aula como técnica de aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la asignatura de recursos humanos. *Aula*, 23, 303-318. DOI: [10.14201/aula201723303318](https://doi.org/10.14201/aula201723303318)
- Sánchez-Meca, J. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. *Aula abierta*, 38(2), 53-64.
- Urrútia, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511. DOI: [10.1016/j.medcli.2010.01.015](https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015)
- Vásquez, B., Pleguezuelos, C., y Mora, M. L. (2017). Debate como metodología activa: una experiencia en Educación Superior. *Universidad y Sociedad*, 9(2), 134-139.
- Wooten, J. (2019). Integrating Discussion and Digital Media to Improve Classroom Interaction. *International Review of Economics Education*, 33. DOI: [10.1016/j.iree.2020.100174](https://doi.org/10.1016/j.iree.2020.100174)

INFORMACIÓN SOBRE LOS AUTORES

Miguel López-Verdejo. Diplomado en educación musical, licenciado en Humanidades, Máster en “Literatura occidental y enseñanza de Lenguas” y doctor en Filología, todo ello por la Universidad de Huelva. Desde 2003 trabaja en la escuela, como profesor de Lengua y Literatura, en el Colegio Virgen del Rocío, de Huelva, y desde 2015 simultanea esta actividad con la de profesor asociado en el Dpto. de Filología de la Universidad de Huelva. Entre sus líneas de investigación se encuentran la literatura infantil y juvenil, las relaciones entre literatura y música y la presencia de los clásicos en las aulas

✉ miguel.lopez@dfesp.uhu.es

Ana Bella González Domínguez. Graduada en Historia por la Universidad de Huelva en 2016. Máster en profesorado en Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas en 2017 por la Universidad de Almería y Máster en Estudios de género, identidades y ciudadanía en 2019 por la Universidad de Huelva. Actualmente, sus principales líneas de investigación se centran en el estudio del impacto de la música en los jóvenes y la innovación en el aula de Educación Secundaria.

✉ ana_bella_godo@hotmail.com

El Metaverso, un ecosistema educativo para estudiantes TEA

The Metaverse, an educational ecosystem for TEA students

CÁNDIDA FILGUEIRA ARIAS

Universidad San Pablo-CEU

 <https://orcid.org/0000-0001-7832-8960>

MARIA DEL MAR HERNÁNDEZ SUÁREZ

Universidad San Pablo-CEU

 <https://orcid.org/0000-0001-8664-5632>

MARÍA PATRICIA SOROA DE CARLOS

UNIE Universidad

 <https://orcid.org/0000-0002-0917-7940>

RESUMEN

Los mundos alternativos del Metaverso ayudan a la promulgación de espacios tridimensionales accesibles e inmersivos para todos los alumnos, sea cual sea su circunstancia o diversidad funcional. En esta investigación mostramos los escenarios que se pueden diseñar de la unión surgida del Metaverso y de la Educación planteando qué retos tiene el mundo educativo en el surgimiento de nuevos ecosistemas y qué mejoras traen consigo. El desarrollo de la interacción con el medio social de un niño TEA conforma el diseño de investigación de caso único.

Recibido: 09/12/2022

Aceptado: 05/07/2023

PALABRAS CLAVES

Metaverso, educación, realidad aumentada, alumnos TEA

ABSTRACT

The alternative worlds of the Metaverse help to promulgate accessible and immersive three-dimensional spaces for all students, whatever their circumstance or functional diversity. In this research we show the scenarios that can be designed from the union that emerged from the Metaverse and Education, proposing what challenges the educational world has in the emergence of new ecosystems and what improvements they bring with them. The development of the interaction with the social environment of an ASD child conforms the single case research design.

KEYWORDS

Metaverse, education, augmented reality, ASD students



Para citar este artículo: Filgueira Arias, C., Hernández Suárez, M. M. y Soroa de Carlos, M. P. (2023). El Metaverso, un ecosistema educativo para estudiantes TEA. *EA, Escuela Abierta*, 26, 31-43. doi:10.29257/EA26.2023.03

1. INTRODUCCIÓN

Es importante establecer el contexto y el camino evolutivo de las tecnologías emergentes puesto que la proliferación de estas ha cambiado la sociedad actual en cada uno de sus sectores, es decir, desde cómo trabajamos, cómo compramos, etc. La comprensión detallada de las tecnologías emergentes está contribuyendo a su adopción generalizada en nuestra cultura y, sin lugar a duda cambiarán nuestro universo.

En el trabajo que presentamos a continuación, desarrollamos una propuesta para utilizar la herramienta del Metaverso con un alumno con Trastornos del Espectro Autista (TEA). Estamos hablando de sujetos que tienen dificultades para moverse en contextos que le son desconocidos o poco habituales y que, además, tienen alteraciones en otras áreas como es el lenguaje o la socialización.

Partimos de la idea de que la utilización del Metaverso nos puede ayudar a trabajar previamente situaciones poco habituales en el centro pero que el alumno debe conocer. Por todo lo dicho, en este trabajo desarrollamos una propuesta de intervención dirigida a un alumno TEA con el objetivo de trabajar actividades previas utilizando el Metaverso y que luego va a favorecer el desarrollo del alumno en otros entornos.

En nuestro trabajo vamos a partir de las características que presenta nuestro alumno diagnosticado de TEA. Posteriormente y partiendo de esta información, vamos a trabajar y diseñar una serie de actividades utilizando la herramienta del Metaverso.

Para finalizar, evaluaremos con una rúbrica los resultados obtenidos, valoración que nos permitirá comprobar hasta qué punto hemos alcanzado los objetivos propuestos. En las conclusiones analizaremos el trabajo realizado, así como también se propondrán nuevos retos para el futuro.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Características del metaverso

El Metaverso reúne una serie de características que debemos tener en consideración. Se trata de un espacio 3D en el que los sujetos se pueden mover a través de la creación de un avatar o bien, los propios sujetos, pueden crear espacios virtuales para compartir con los demás. Por otro lado, exige el uso de ciertas tecnologías para poder interactuar en estos espacios que, en muchas ocasiones, resultan costosas para el sujeto, lo que dificulta su utilización. Al tratarse de un modo de trabajar diferente, requiere el desarrollo de protocolos que permita unificar ciertos criterios para su utilización y una legislación adecuada para su uso.

Pese a todo ello, el Metaverso supone una herramienta que no podemos descartar en el ámbito educativo puesto que tiene también ofrece una serie de ventajas como, por ejemplo, que el alumno tenga la capacidad de crear y tomar decisiones durante el desarrollo de la actividad. Implica también interactuar con otros sujetos, lo que supone, en muchos casos, llegar a acuerdos y vivir situaciones que de otro modo resultaría muy complicado poder trabajar, proporcionando a su vez diferentes escenarios en los que el alumno debe interactuar.

Según Matthew Ball (2022), que ha estudiado el Metaverso y su utilidad en la sociedad actual, “el Metaverso está a punto de revolucionar todas las industrias y funciones, desde las finanzas y la atención médica hasta los pagos, los productos de consumo e, incluso, el trabajo sexual. En breve, todas las empresas deberán tener su espacio en el metaverso. O no sobrevivirán” (p 36).

En efecto, a veces se describe como un mundo virtual generado por el usuario o por una plataforma y sin embargo no es precisamente lo más acertado. Además, Metaverso no es sinónimo de videojuego, es decir, los videojuegos tienen un objetivo muy específico, aunque, eso sí, en el metaverso jugamos, pero ampliará significativamente el número de experiencias virtuales utilizadas en la vida cotidiana, es decir, va mucho más allá que los videojuegos y proporciona la posibilidad de ampliar el número de personas que participan.

En un artículo publicado por Novack (2021, p. 73) en The New York Times, el autor expone que:

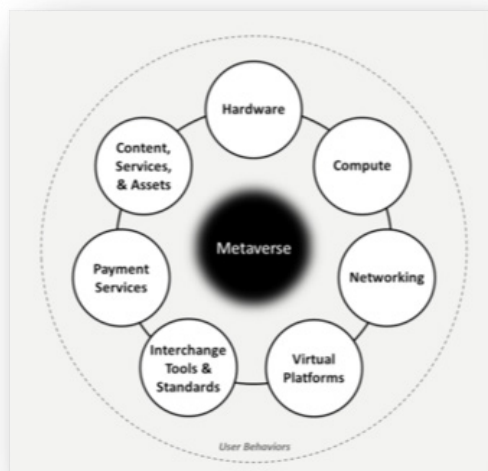
A través de la realidad virtual y aumentada (y también las gafas inteligentes Ray-Ban-Stories), la tecnología de Meta tiene como objetivo cambiar la forma en que vivimos y en que nos conectamos con amigos y familiares (imagina teletransportar a tu yo en versión holograma a conciertos o a cenas de Acción de Gracias). Excepto que, pese a todo su discurso sobre unir a las personas, Meta avanza una desconexión humana fundamental: elimina nuestros cuerpos de la ecuación.

Podemos establecer una trazabilidad en el surgimiento del metaverso considerando ocho categorías principales:

1. **Hardware:** Se refiere a la venta y el soporte de tecnologías y dispositivos físicos utilizados para acceder, interactuar o desarrollar el metaverso. Esto incluye, pero no se limita a, hardware orientado al consumidor (como auriculares VR, teléfonos móviles y guantes hápticos).
2. **Redes:** Aprovechamiento de conexiones persistentes en tiempo real, gran ancho de banda y transmisión descentralizada de datos
3. **Cómputo:** La habilitación y el suministro de poder de cómputo para soportar el metaverso, apoyando funciones tan diversas y exigentes como cálculo físico, representación, reconciliación y sincronización de datos, inteligencia artificial, proyección, captura de movimiento y traducción.
4. **Plataformas virtuales:** el desarrollo y la operación de simulaciones, entornos y mundos digitales inmersivos y, a menudo, tridimensionales, en los que los usuarios pueden explorar, crear, socializar y participar en una amplia variedad de experiencias, p. ej., competir en un automóvil, pintar un cuadro, asistir a clases, escuchar música, etc.
5. **Herramientas y estándares de intercambio:** las herramientas, los protocolos, los formatos, los servicios y los motores que sirven como estándares reales o de facto para la interoperabilidad y permiten la creación, el funcionamiento y las mejoras continuas del metaverso.
6. **Pagos:** significa el soporte de procesos, plataformas y operaciones de pago digital.
7. **Contenido, servicios y activos del metaverso:** el diseño/creación, venta, reventa, almacenamiento, protección segura y gestión financiera de activos digitales, como bienes virtuales y monedas, en relación con los datos y la identidad del usuario.
8. **Comportamientos de los usuarios:** cambios observables en los comportamientos de los consumidores y las empresas (incluidos el gasto y la inversión, el tiempo y la atención, la toma de decisiones y la capacidad) que están directamente asociados con el metaverso, o lo habilitan o reflejan sus principios y filosofía.

Figura 1

Categorías principales del metaverso



Nota: La figura muestra las categorías principales del Metaverso según Ball Metaverse Index

Sin embargo, y pese a lo que hemos comentado hasta el momento, hay autores que se muestran en contra de la utilización de este recurso, tal es el caso del filósofo irlandés Richard Kearney (2014), quien afirma que el sujeto no debe perder el contacto con el mundo para poder desarrollarse: “Si perdemos el contacto con nosotros mismos, perdemos el contacto con el mundo. Sin conexión táctil, no hay resonancia entre uno mismo y los demás.” (p.43)

Otros autores como Joanna Novack (2021), opinan que el sujeto necesita utilizar los sentidos para lograr una formación plena y que, por tanto, se hace necesario el mundo real. También Tiffany Field (1996), que trabaja la investigación del tacto en la Universidad de Miami, subraya que el contacto del ser humano con otros sujetos es fundamental. Así, por ejemplo, señala esta investigadora, que el contacto del niño recién nacido con adultos puede favorecer el aumento de peso, también mejora con el tiempo la atención y rendimiento en los problemas matemáticos.

Teniendo en consideración la opinión de autores que se muestran reacios a estas tecnologías emergentes, no debemos olvidar, sin embargo, las aportaciones resultantes de sus investigaciones. Este es el caso del Metaverso en su contribución a la mejora del sistema educativo. Sabemos que en otras áreas de conocimiento como en Medicina es un recurso muy efectivo al permitir la realización de intervenciones quirúrgicas que de otro modo resultarían muy complicadas. Lo mismo podría aplicarse en otras áreas del conocimiento como arquitectura, electrónica, periodismo, etc. ¿Por qué en Educación no podría ofrecer esta efectividad en la consecución de metas propuestas?

Según Marc Cortés (2009), experto en este recurso, el Metaverso va a permitir conocer contenidos que de otro modo resultaría imposible, en palabras suyas “Esta tecnología ampliará los límites y posibilidades de la educación y servirá como complemento en los procesos educativos” (p.54).

Por su parte el profesor Márquez (2022), investigador sobre el metaverso en la Universidad Complutense de Madrid, señala que las posibilidades que abre esta tecnología para la educación son infinitas pues dependen de la creatividad e imaginación humanas a la hora de diseñar e implementar experiencias educativas inmersivas en la nueva generación del Metaverso.

Llegados a este punto nos planteamos cuál sería su utilidad de forma más concreta en el mundo de la educación, sobre todo a raíz de la pandemia que ha llevado a la utilización de diferentes recursos tecnológicos en los centros para poder hacer frente a la situación que hemos vivido.

Según un estudio realizado por la Unidad Operativa de Contrataciones (UOC) (Ubieto, 2022), el Metaverso va a suponer un cambio en diferentes elementos curriculares, tanto en aspectos de contenidos como metodológicos, además permitirá una utilidad práctica de la enseñanza a la vez que lúdica, aunque como señala la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), también conlleva el desarrollo de habilidades y capacidades del profesorado en el uso de nuevas plataformas. Ahora bien, estas nuevas herramientas no deben suponer el veto al acceso generalizado de alumnos y profesores debido a cuestiones económicas o a la falta de preparación para su uso.

En palabras del investigador Márquez (2021), el Metaverso supone olvidar los modelos tradicionales de educar e imaginar y experimentar con herramientas y propuestas educativas creativas, arriesgadas e innovadoras, así como diseñar materiales lúdico-docentes que sean adecuados y atractivos para la nueva generación de estudiantes.

Utilizar la herramienta del Metaverso en educación supone también modificar el rol tanto de alumnos, que pasan a ser protagonistas del proceso de aprendizaje, como del profesor que ahora cumple un papel de guía en el proceso. También supone definir el papel de la evaluación en el proceso educativo, buscando unos criterios diferentes y más personalizados. Sin embargo, esta herramienta como otras muchas que han ido surgiendo en el campo de la educación, tienen también sus riesgos como, por ejemplo, la adicción en el uso, el cansancio visual o posibles mareos que pueda producir esta herramienta e incluso el aislamiento al que pueda conllevar, dado que los estudiantes no requieren comunicarse entre sí para trabajar.

En resumen, no podemos olvidar los avances tecnológicos en educación, pero antes de utilizarlos si debemos tener presente utilizarlos correctamente y evaluar previamente sus posibles consecuencias.

Pasemos por tanto a ver algunas de las aplicaciones del Metaverso en el campo educativo.

2.2 El metaverso en educación con alumnos TEA

El Metaverso ha llegado a nuestro entorno y, en mayor o menor medida, va introduciéndose en distintos campos, como es el caso de la educación. Cuando analizamos las diferentes aplicaciones que podemos dar a esta metodología vemos que puede ser una herramienta que ayude al profesorado tanto en el desarrollo de sus sesiones como en la evaluación. Por otro lado, al alumno le va a permitir actuar en otros entornos, tomar iniciativas, compartir experiencias, etc., estamos hablando de su aplicación en el aula. Sin embargo, debemos ser conscientes que en nuestras aulas hay cada vez más una mayor diversidad que nos enriquece pero que a su vez nos condiciona al modificar nuestro modo de trabajar y planificar la docencia, adaptándolo a las características del alumnado.

Es el caso de alumnos con trastorno del espectro autista (TEA), cuyo término fue adoptado en el año 2013, y cuyas características se recogen en el DSM-V, Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, (APA, 2017). Además, es relevante significar, para el desarrollo de esta investigación, que el DSM-V agrupa en un solo criterio

al trastorno cualitativo de la relación y al trastorno cualitativo de la comunicación, denominado déficit persistente en la comunicación social y la interacción social en distintos contextos.

Aunque es cierto que, dentro de esta clasificación, podemos observar diferentes necesidades, también lo es que, cuando actúan dentro del contexto educativo, suelen tener desarrolladas ya unas herramientas que les permite trabajar en otros entornos cercanos a ellos y que ya conocen (Chamorro, 2011). Ante esta situación debemos preguntarnos, ¿Qué puede aportar esta tecnología a estos alumnos? ¿Por qué utilizarla en el aula en lugar de otros recursos? Para poder dar respuesta a estas preguntas debemos plantearnos las características que suelen presentar este tipo de alumnado.

Cuando hablamos de alumnos con trastorno del espectro autista, estamos haciendo referencia a un grupo de alumnos que muestra dificultades a nivel de comunicación, les cuesta cambiar de entornos y necesitan tiempo para asimilar los cambios que se producen a su alrededor (Garrabé de Lara, 2012). Son alumnos que requieren anticipar las transformaciones que se van a producir para poder asimilarlas y aceptarlas de forma individual y respetando los tiempos que cada uno/a pueda requerir. Entendemos por tanto que, ayudar a estos alumnos a vivir en otros contextos, dentro de un entorno conocido, puede proporcionar una mayor seguridad al alumno y favorecer cambios de forma más gradual. Además, el uso de este recurso les puede ayudar a interactuar de forma distinta y favorecer la comunicación. Resultaría, en definitiva, un medio de trabajar con ellos en otros contextos dentro de un entorno que les pueda resultar más seguro.

Por otro lado, no debemos olvidar las dificultades que tienen los alumnos TEA para conocer sus propios sentimientos y controlarlos, así como comprender los de los demás. Esta falta de comprensión hacia las emociones de otros hace que muchas veces sean rechazados, lo que dificulta aún más el poder desarrollar amistades (García, 2016). Cuando se hacen mayores los problemas van en aumento pudiendo generarles mutismo, retraimiento o incluso ansiedad o depresión. Otra de las características que no debemos olvidar es que las funciones ejecutivas regulan las conductas racionales, pero también las emocionales y suelen estar afectadas en este tipo de estudiante lo que dificulta su capacidad para comunicarse, conocerse, adaptarse a las normas etc., y le impide llevar a cabo funciones como adquirir información, decidir, planificar o ejecutar, es decir, la resolución de problemas.

Desarrollamos por tanto una propuesta para, partiendo de un caso único real, utilizar el Metaverso en un aula TEA intentando favorecer en el alumno el trabajo en distintos contextos, así como la comunicación.

3. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN CASO ÚNICO

3.1. Contextualización

La propuesta de intervención de caso único se realiza en un Instituto público de Madrid para un único alumno que reúne el siguiente cuadro clínico:

Se trata de un varón de 13 años que cursa el 2º nivel de la ESO. Está diagnosticado con necesidades educativas especiales asociadas a un Trastorno del Espectro Autista. Tiene reconocido un grado de discapacidad del 35%, según centro base. A este diagnóstico hay que añadir rasgos de hiperactividad asociada.

Es decir;

- Desarrollo cognitivo: su nivel de desarrollo cognitivo es igual al de los de su edad. Se aprecia una dificultad atencional importante que produce regresión en las habilidades comunicativas y adaptativas. Tiende a la impulsividad y le cuesta respetar los tiempos de espera.
- Desarrollo psicomotor: no presenta dificultades en el desarrollo psicomotor
- Desarrollo comunicativo y lingüístico: presenta dificultades en los procesos comunicativos y lingüísticos, así como en el lenguaje comprensivo y expresivo
- Desarrollo social y emocional: presenta dificultades en el desarrollo social y en la adaptación
- Desarrollo sensorial: no presenta dificultades visuales ni auditivas.
- Autonomía en los desplazamientos: no presenta dificultades en los desplazamientos ni en el control postural
- Acceso a las enseñanzas: no tiene dificultad en el uso de materiales didácticos ni en la utilización de herramientas tecnológicas.
- Autonomía en la alimentación y aseo personal: muestra autonomía tanto en la alimentación como en el aseo personal

El alumno tiene que realizar durante el curso distintas actividades con otros compañeros de clase para completar su formación académica. Estas tareas suelen realizarse fuera del entorno escolar, lo que supone una dificultad para este tipo de alumnado que ve cómo tiene que enfrentarse a un entorno que no conoce, negándose en ocasiones al desarrollo de la sesión o no aprovechándola como sería deseable.

Por este motivo consideramos fundamental trabajar ese nuevo entorno que no conoce primero de forma virtual, dando así la posibilidad de que pueda conocerlo de forma más adecuada a sus necesidades y de este modo poder realizar la actividad con el resto de la clase, sin temor a que algo pueda asustarle o que se sienta mal durante el desarrollo de la visita.

Antes de seguir adelante vamos a ver los objetivos generales que nos planteamos para el desarrollo general de este alumno

3.2. Objetivos

Dadas las características del alumno TEA referidos en el apartado anterior, vamos a formular los objetivos de la propuesta:

Los objetivos que nos planteamos trabajar con este alumno durante el curso son:

- Favorecer su integración social en el centro
- Desarrollar su autonomía
- Crear situaciones que mejoren la comunicación
- Ayudarle a desenvolverse en otros entornos

Como objetivos específicos señalamos los siguientes:

- Trabajar actividades diferentes con sus compañeros
- Desarrollar su interés por moverse en otros ámbitos
- Desarrollar la capacidad de tomar decisiones durante la actividad

3.3. Metodología

La metodología de este trabajo se ubica dentro del modelo cualitativo (Hernández, Fernández y Baptista 2010). Se centra en el estudio de un caso único y particular que tenemos en nuestro centro educativo y con el que llevamos trabajando dos años. Aunque durante el curso se emplean diferentes metodologías para tratar de acercar al alumno con su clase y otros entornos dentro del centro, las salidas suponen siempre un nuevo reto que debemos afrontar de forma conjunta y colaborando entre todo el profesorado que interviene en la actividad.

La utilización del Metaverso nos permitirá poder desarrollar actividades que en un primer momento parecían difíciles de realizar, además nos abre las puertas a nuevos retos más complejos que queremos plantearnos como actividades que sitúen al niño en un entorno diferente durante algo más de una jornada escolar. Esta herramienta nos ayudará a poder avanzar, no sólo en el desarrollo social del alumno, sino también en el fomento de sus habilidades en el lenguaje.

Pasamos ahora a ver cómo hemos planteado las sesiones para trabajar en el desarrollo de una actividad que se ha planteado desde el centro “Visita al museo del Prado”, y que se va a realizar en el primer trimestre.

3.4. Actividades

A continuación, se procede a explicar las cinco actividades que se realizaron antes de la salida planteada al Museo del Prado para preparar al alumno

Actividad 1: El objetivo de esta sesión es que el alumno conozca la actividad que se va a realizar próximamente. No debemos olvidar que es fundamental anticipar aquellas tareas novedosas que el niño va a realizar para que no supongan un momento de incertidumbre y tensión.

Esta actividad va a consistir en el desarrollo de una historia social que vamos a realizar con el alumno y sobre papel para explicarle en qué consiste la salida que se celebrará próximamente. Se trabajará durante unos días para dar tiempo al alumno a que lo interiorice y lo pueda trabajar también desde casa.

Actividad 2: El objetivo de esta actividad es que el alumno se familiarice con la nueva herramienta para que llegue a utilizarla como cualquier otra del centro.

Explicamos al alumno en qué consiste las gafas que va a utilizar, le dejamos un tiempo para que se familiarice con ella y comenzamos a utilizarla. Al principio en momentos breves para poder ver aquellos temas que le motivan. Posteriormente le indicaremos que vamos a ver un entorno que sea cercano a él, parque, metro, calles, etc.

Actividad 3: El objetivo de esta sesión es que el alumno conozca el trayecto que vamos a realizar en metro para llegar al museo y los diferentes monumentos que vamos a ver durante el recorrido.

Aprovecharemos para trabajar con él la importancia de prestar atención a las señales que nos van indicando cier-

tos riesgos o normas a seguir, tanto en la calle como en el metro, así como la importancia de estar atento a las paradas que vamos a realizar, salidas a las que tenemos que dirigirnos e incluso, posibles ruidos que en determinados momentos pueden molestarle o paralizarle.

Además, tendrán que prestar atención a las diferentes estatuas, fuentes, paseos... por los que vamos a pasar.

Actividad 4: El objetivo de esta sesión es conocer cómo va a desarrollarse la visita al museo y las normas que debemos tener en cuenta durante el trayecto.

Empezaremos la sesión en la entrada del museo donde vamos a esperar que la guía salga a recibirnos para hacer la visita. Puesto que solo vamos a ver algunas salas, es importante seguir todos juntos el recorrido para no perdersnos y poder escuchar la explicación que nos van dando. Además, puesto que cada alumno va a llevar material para tomar nota, vamos a ensayar qué nos gustaría apuntar de los cuadros que vamos a ver, facilitando así la tarea para cuando llegue el momento. Durante esta sesión aprovechamos para recordar las normas que hemos trabajado, no podemos hablar en voz alta, para preguntar hay que levantar la mano y esperar turno, etc.

Actividad 5: Durante esta sesión el objetivo es trabajar con el alumno el recorrido que vamos a realizar para volver al centro y la explicación que vamos a hacer al salir del museo sobre el entorno que estamos observando.

La actividad comenzará analizando el edificio donde se encuentra el museo, además de observar las estatuas de pintores que hay en el paseo. Puesto que ya estamos fuera invitaremos al alumno, cuando llegue el momento, a que pueda hacer fotos con el móvil de aquellos monumentos que más le llamen la atención. Posteriormente trabajaremos con el alumno la vuelta al centro, cuál es el recorrido que se va a seguir, paradas que tenemos, etc.

Si observamos que durante el desarrollo de las diferentes sesiones el alumno tiene dificultades para asimilar algún concepto, situarse en un espacio, seguir unas normas, etc., pararemos la sesión y aprovecharemos para aclarar dudas o insistir en algún aspecto concreto. La herramienta del Metaverso nos va a permitir ahondar en situaciones que en un principio pueden resultar difíciles para el alumno, además nos ayudará a anticipar posibles riesgos que podríamos tener durante la visita. Es por tanto muy útil la utilización de este recurso con estos niños a los que hay que anticipar las actividades. Por último, no debemos olvidar que favorece en el alumno la posibilidad de realizar distintas actividades aprovechando de este modo su desarrollo

3.5. Evaluación

Para realizar la evaluación de la propuesta planteada, hemos utilizado la herramienta de observación sistemática directa. Los datos observados se anotarán en una gráfica que señalamos a continuación (Tabla 1). Además, en todo momento realizamos anotaciones que nos permitieron hacer un seguimiento del proceso en las diferentes actividades.

Se ha realizado un análisis para observar la conducta del niño antes y después de la utilización de la herramienta. Los datos se han ido anotando en una Tabla que exponemos a continuación:

Tabla 1

Observación antes y después de la utilización del Metaverso

SITUACIÓN ANTES DE LA UTILIZACIÓN DEL METAVERSO	SITUACIÓN DESPUÉS DE LA UTILIZACIÓN DEL METAVERSO
El alumno se niega a realizar ciertas actividades fuera del entorno escolar	El alumno participa en las diferentes actividades que se realizan fuera del centro
Durante el recorrido que ha realizado fuera del centro el alumno permanece siempre al lado de la PT	Durante el recorrido que ha realizado va al lado de su compañero con el que realiza las actividades
En el desarrollo de las actividades no interactúa con otros compañeros	En el desarrollo de las actividades interactúa de manera puntual
En el transcurso de las explicaciones permanece distraído	En el transcurso de las explicaciones permanece atento, pero durante periodos cortos

Nota: Esta tabla muestra las observaciones registradas antes y después de la utilización del Metaverso

Puesto que la actividad desarrollada, así como la herramienta que utilizamos era novedosa para el alumno, supuso una mayor motivación que favoreció la realización de las diferentes tareas. Durante las actividades anteriores que había realizado el alumno, previas a la utilización del Metaverso, se observaba una reticencia a la hora de colaborar o llevar a cabo la tarea. A partir del momento que empezamos a utilizar esta herramienta para preparar las actividades, el alumno se mostró más confiado y con ganas de participar.

Además, el poder anticipar lo que va a ocurrir permitirá también trabajar y anticipar posibles dificultades, errores, dudas, etc., que de otro modo habría sido muy complicado.

4. CONCLUSIONES y EXPECTATIVAS

Esta herramienta ofrece muchas posibilidades a estos alumnos que, cuando tienen que cambiar de entorno o verse sometidos a nuevos retos, les supone situaciones de estrés que no pueden, en algunas situaciones, controlar. Por otro lado, permite al profesorado trabajar diferentes habilidades sociales en entornos diferentes, así como favorecer la comunicación con otras personas. Ayudar, en definitiva, a estos alumnos a desenvolverse de forma más autónoma en su día a día.

De la investigación se puede inferir que para las personas con TEA es una buena herramienta, les posibilita mejorar en su relación con el mundo que las rodea gracias a la utilización de recursos tecnológicos que van más allá de las explicaciones o normas. Además, esta herramienta puede ser muy útil en el futuro para trabajar con el alumno aspectos emocionales a los que tenga que enfrentarse, así como el desarrollo de habilidades sociales.

Por lo tanto ¿qué aporta como experiencia inmersiva? Es indudable que mejora el desarrollo cognitivo, aumenta el compromiso del estudiante en el aula, permite la retroalimentación tanto de los estudiantes como del profesorado, es decir, mejora el ajuste de los objetivos de aprendizaje individuales, mejora el recuerdo de temas complejos, permite enfoques más personalizados lo que favorece a acomodar diferentes estilos, velocidades y habilidades de aprendizaje, etc.

Y es que las plataformas virtuales muestran un gran potencial de la virtualidad como herramienta educativa inclusiva para desarrollar la participación de estudiantes con discapacidad en actividades competenciales (aspectos emocionales y desarrollo de habilidades sociales) que se desarrollan en un entorno distinto al de la clase y el centro escolar.

Este escenario virtual permite, además, crear una comunidad convivencial en la que todos los iguales va a interactuar y cooperar en igualdad para aceptar las diferencias existentes en el mundo físico y entender la importancia del respeto a la diversidad.

Es decir, el Metaverso, como espacio virtual, va a facilitar la reflexión sobre las etiquetas existentes en un tipo de alumnado con capacidades diferentes. Como indicamos en un párrafo anterior, los avatares representan al estudiante en la virtualidad y, también, son herramientas que ayudan a hacer visible en el mundo virtual lo que puede quedar oculto en el mundo real. Dentro de los ámbitos para identificar el potencial y las dificultades propias de los mundos Metaversos como recursos aplicables en la generación condiciones clave para la creación de ambientes personales de aprendizaje, hay que resaltar que es necesario tener en cuenta que familiarizarse con la herramienta es absolutamente fundamental y se necesita una orientación eficaz en las primeras fases para que los participantes puedan disfrutar de la experiencia durante su proceso de formación.

Sobre la experiencia de esta estrategia debemos indicar, por último, que pueden ayudar también a tratar las fobias de los alumnos con TEA, así como los problemas de aprendizaje puesto que tienen la capacidad de alterar o mejorar las herramientas físicas de aprendizaje (Maskey et al., 2019).

5. REFERENCIAS

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association.
- Artigas-Pallarès, J. y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587. <http://www.revistaen.es/index.php/aen/article/view/16534/16374>
- Chamorro, M. (2011). El Trastorno del Espectro Autista. *Intervención Educativa. Pedagogía Magna*, 9, 53-66.
- Cortes, M. (2009) *Nanoblogging*. Editorial UOC
- Field T. et al (1996): Alleviating posttraumatic stress in children following Hurricane Andrew. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17, 37-50.
- García, P. (2016). Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Anales: Anuario del centro de la UNED de Calatayud*, 22, 149-162.
- Garrabé de Lara, J. (2012). El autismo. Historia y clasificaciones. *Salud mental*, 35(3), 257-261. <https://www.reda-lyc.org/articulo.oa?id=58223340010>
- González, A. (29 de julio de 2014). *Conociendo el autismo... Causas del Trastorno del Espectro Autista (TEA)*. Red Cenit. <https://www.redcenit.com/conociendo-el-autismo-causas-del-trastorno-del-espectro-autista-tea/>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). McGraw-Hill.

- Kearney R. (2014). La cuarta reducción fenomenológica. *Escritos*, 22(49), 313-335.
- Linden, L. (2009). *Creación de un espacio común de relaciones sociales y aprendizaje para estudiantes y profesores de diversos lugares: la experiencia de The Open University en Second Life*. Linden Research, Inc.
- López, S. y Rivas, R. (2014). El trastorno del espectro del autismo: Retos, oportunidades y necesidades. *Informes Psicológicos*, 14(2), 13-31.
- Maniega Legarda, D. (2008). Espacios educativos de inmersión 3D: caso de la UOC. *Innovación en Educación y Formación. Virtual Educa*.
- Márquez, I. (2022). *El metaverso explicado. ¿Qué es el metaverso y cómo funciona? ¿Es realmente el futuro de la convivencia humana?* Anaya.
- Márquez, I. V. (2021). Metaversos y Educación. Second Life como plataforma educativa ICONO 14, *Revista de comunicación y tecnologías emergentes*, 9(2), 151-166.
- Maskey, M., Rodgers, J., Grahame, V., Gold, M., Honey, E., Kinnear, J., Labus, M., Milne, J., Minos, D., McConachie, H. y Parr J. R. (2019). A Randomised Controlled Feasibility Trial of Immersive Virtual Reality Treatment with Cognitive Behaviour Therapy for Specific Phobias in Young People with Autism Spectrum Disorder. *J Autism Dev Disord*, 49, 1912–1927. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3861-x>
- Matthew Ball. (2021). *Day by day, it is becoming easier to envision and participate in the next phase of the Internet*, Ball Metaverse Index. <https://www.ballmetaverse.co/>
- Novack, J. (2021). Anhelamos lo único que el metaverso no puede darnos. The New York Times. *Revista de prensa: Una ventana abierta al mundo político y social*. <https://www.almendron.com/tribuna/anhelamos-lo-unico-que-el-metaverso-no-puede-darnos/>
- Ubieto, J. R., Arroyo, L. (2022). *¿Bienvenido Metaverso? Presencia, cuerpo y avatares en la era digital*. Ned Ediciones

INFORMACIÓN SOBRE LAS AUTORAS

Cándida Filgueira Arias. Universidad San Pablo CEU, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación. Departamento de Educación. Secretaria Académica. Maestra y Licenciada en Psicología Clínica. Doctora en Neurociencias, Profesora colaboradora doctora en los Grados de Educación Infantil y Primaria. Directora del Máster Universitario en Formación para Profesor de ESO y Bachillerato. Profesora y responsable de la especialidad de Orientación Educativa. Revisora de Revistas Científicas. Miembro del Consejo editorial de la “Revista Internacional de Educación y Aprendizaje”, Directora Científica del V Congreso Internacional de Tecnologías en la Educación. Líneas de investigación: Neurociencias, Neurodidáctica, Neuroeducación, Tecnologías aplicadas a la Educación, NEE., Adicciones.

✉ candi.bib@ceu.es

María del Mar Hernández Suárez. Doctora por la Universidad Complutense en Ciencias de la Educación de Madrid, 1992-94. Profesora Doctora con Acreditación de A.C.A.P. (2010) Catedrática de Secundaria en la especialidad de

Psicopedagogía Acreditación para el ejercicio de la dirección 1996 concedido por el Ministerio de Educación y Ciencia. Experiencia como docente en la Universidad en el ámbito educativo y en las etapas de Primaria (14 años) y Secundaria desde el año 2002 hasta la actualidad, donde ejerzo el cargo de jefa del Departamento de Orientación. En la actualidad: profesora en la Universidad San Pablo CEU, (desde 2010), donde ejerzo como Coordinadora del Máster e imparto distintas asignaturas. Mis líneas de investigación son “Alumnos con dificultades de aprendizaje”

✉ mariadelmar.hernandezsuarez@colaborador.ceu.es

María Patricia Soroa de Carlos. Doctora en Ciencias de la Comunicación y licenciada en Comunicación Audiovisual por la CEU San Pablo. Máster Universitario en Formación del Profesorado y Máster en Publicidad y Comunicación Empresarial. Docente en grados universitarios de Marketing y Comunicación, ADE, Analítica de Negocio y Criminología. En Máster en Formación del Profesorado, Máster en TIC para la Educación y Máster en Marketing y Gestión Comercial. En FP Superior de Marketing y Publicidad, Gestión de Ventas y Espacios Comerciales, Comercio Internacional y Administración y Finanzas. Ha trabajado en medios, agencias y departamentos de comunicación. Líneas de investigación: Comunicación empresarial: interna y externa. El teatro, herramienta infalible de las técnicas de oratoria y de hablar en público y Las Redes Sociales: buenas prácticas en Marketing y en Educación.

✉ mariapatriciasoroa@gmail.com

Estudio del hábito lector y la percepción literaria en alumnos de 4.º de Educación Secundaria Obligatoria

Study of reading habits and literary perception in pupils in the 4th year of Compulsory Secondary Education


NATALIA AGULLÓ JIMÉNEZ

Universidad Cardenal Herrera-CEU

 <https://orcid.org/0000-0002-6255-8136>


MÓNICA BELDA-TORRIJOS

Universidad Cardenal Herrera-CEU

 <https://orcid.org/0000-0001-8210-6834>

MARÍA GLORIA GARCÍA-BLAY

Universidad Cardenal Herrera-CEU

 <https://orcid.org/0000-0002-6783-5059>

Recibido: 15/02/2023

Aceptado: 14 /07/2023

RESUMEN

El presente estudio pretende conocer los hábitos lectores de los jóvenes de Educación Secundaria, reflexionar sobre su percepción de la literatura, detectar los problemas que encuentran al abordar una obra literaria y plantear propuestas de mejora desde sus propias motivaciones. Para ello hemos seleccionado una muestra representativa de alumnos de 4.º ESO, quienes contestaron a un cuestionario compuesto por preguntas abiertas y cerradas que han puesto de relieve la disonancia entre el sistema de trabajo o evaluación de las lecturas literarias y sus propios intereses. Con los resultados obtenidos, consideramos que se hace necesaria una revisión de los métodos de trabajo que todavía siguen vigentes en muchos institutos de Educación Secundaria, habida cuenta de que la motivación es un elemento esencial para el aprendizaje.

PALABRAS CLAVES

Literatura, percepción del alumnado, Educación Secundaria, hábito lector, dificultades textos literarios

ABSTRACT

This study aims to find out about the reading habits of young people in Secondary Education, to reflect on their perception of literature, to detect the problems they encounter when approaching a literary work and to put forward proposals for improvement based on their own motivations. To this end, we have selected a representative sample of 4th ESO students, who answered a questionnaire made up of open and closed questions that have highlighted the dissonance between the system of work or evaluation of literary readings and their own interests. With the results obtained, we consider that it is necessary to review the working methods that are still in force in many secondary schools, given that motivation is an essential element for learning.

KEYWORDS

Literature, student perception, Secondary Education, reading habit, difficulties literary texts.



Para citar este artículo: Agulló Jiménez, N., Belda-Torrijos, M. y García-Blay, M. G. (2023). Estudio del hábito lector y la percepción literaria en alumnos de 4.º de Educación Secundaria Obligatoria. *EA, Escuela Abierta*, 26, 45-56. doi:10.29257/EA26.2023.04

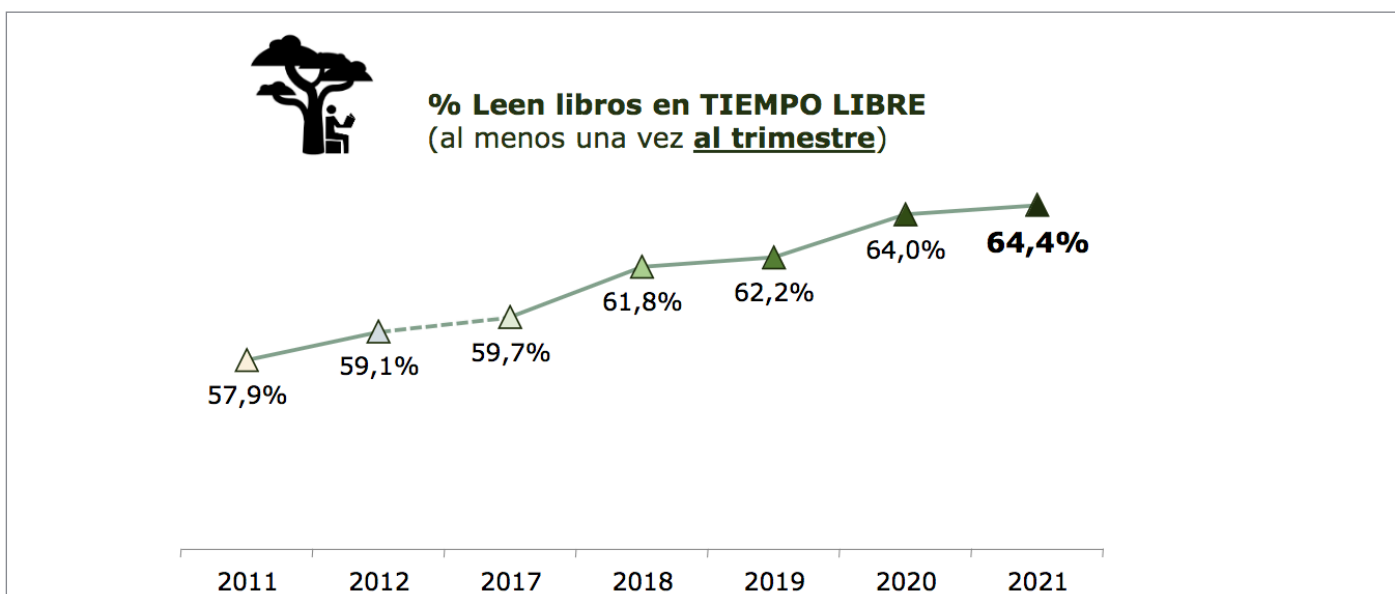
1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio pretende abordar el origen de los problemas con que alumnos y docentes se encuentran a la hora de tratar la lectura literaria en Educación Secundaria, concretamente en 4.º ESO. En la actualidad, el sistema de enseñanza-aprendizaje tradicional de la literatura no resulta congruente con los nuevos procesos cognitivos de los alumnos, habida cuenta de las variables digitales con que los adolescentes interactúan en el siglo XXI. Y es que los alumnos de Educación Secundaria de hoy son jóvenes digitales, esto es, han nacido en pleno auge de las nuevas tecnologías; son, como diría Ortega y Gasset, *hijos de su tiempo*, y esto es inmodificable.

La lectura literaria tiene una importancia decisiva en el desarrollo de la competencia comunicativa (López, 1998; Alonso, 2004), y frente al mito de la reducción progresiva del hábito lector entre la población, el *Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2021* publicado por la Federación de Gremios de Editores de España (2022) ha puesto de manifiesto que en la última década se ha producido un crecimiento del número de lectores que, de manera frecuente, se acercan al libro por ocio (figura 1), encontrándose entre los principales lectores los jóvenes cuya horquilla de edad comprende a nuestros alumnos de 4.º ESO.

Figura 1

Porcentaje de lectores de libros por ocio desde 2011 hasta 2021



Nota. Federación de Gremios de Editores de España, 2022

No obstante, en paralelo a ello podemos percibir entre los alumnos de Educación Secundaria un aumento de la desafección hacia el canon clásico de obras literarias que se estipulan como obligatorias en los institutos. Ya en el siglo XVIII, pedagogos como Pestalozzi (1801) o Herbart (1806) revelaron que la figura del profesor como mero transmisor de conocimientos no bastaba: había que situar al alumno en el centro del aprendizaje y partir de sus intereses; de hecho, el paradigma de la Escuela Nueva de finales del siglo XIX comprendió que el programa de estudios cerrado e invariable, así como la reproducción mecanicista de conocimientos que se exigía al alumno,

iba en detrimento de su motivación y, en definitiva, de la efectividad de la enseñanza. Tal y como señalan nuestros contemporáneos David-Mora y Villanueva-Roa (2022, p. 124), “un aspecto que está relacionado con las habilidades y destrezas de los estudiantes hacia la comprensión lectora es el hecho de que tengan o no una motivación intrínseca hacia la actividad”.

Ya a finales del siglo pasado, cuando aún no habían nacido nuestros alumnos de Educación Secundaria de nuestros días, López (1998) reflexionaba sobre la enseñanza de la literatura en las aulas, la escasa entidad que tenía para los alumnos y la percepción sobre su inutilidad, y situaba a la figura del profesor en el centro del cambio a través de su práctica docente:

En cuanto a la Literatura, considerada como manifestación de la funcionalidad de la Lengua, tendríamos que tener en cuenta dos aspectos fundamentales para reflexionar sobre ellos: el valor sociocultural de la lectura en general y de la Literatura en particular y el fracaso que, hasta estos momentos, han tenido frecuentemente las intervenciones escolares, cuyos resultados se han exteriorizado en un generalizado descrédito de niños, jóvenes y adultos hacia la Literatura como experiencia significativa. [...] Será por lo tanto, el profesorado quien realizará el cambio a través de sus reflexiones y su práctica docente y para ello debe de estar bien informado y formado. (p. 3)

Y es que el proceso tradicional de enseñanza-aprendizaje de la literatura, así como el canon de obras anacrónico que, en muchas ocasiones, se proponen a los alumnos, han llevado a considerar la lectura literaria por los propios adolescentes como una tarea académica, de obligado cumplimiento y carente de placer, constituyéndose como un mero trámite para superar la asignatura que nada tiene que ver con la vida real; tal es la visión de autores como Vivas (2019). Una temática que permita una mayor identificación de los jóvenes con lo que leen se entiende, en general, como un aspecto decisivo para reconciliar a los alumnos con las lecturas obligatorias en Educación Secundaria (Pardo, 2007). Se trata de algo tan sencillo como, por ejemplo, ofrecer a los alumnos la posibilidad de elegir entre diversas obras literarias, presentarle un listado abierto y variado, pues el peso de una lectura obligatoria que, además, les sea aburrida e incomprensible puede desembocar en una aversión profunda a los libros y a la lectura (Morote, 1999).

Un análisis relativo a la misma franja de edad y nivel educativo que aquí nos ocupa (Rivera-Jurado y Romero-Oliva, 2020) ha revelado los gustos literarios de un numeroso grupo de alumnos de 4º ESO, los cuales suelen coincidir con los títulos más comerciales del mercado editorial, entre los que se encuentran trilogías, sagas, narrativas seriales y fantasía. ¿Por qué no partir, pues, de estos gustos juveniles para incentivar la lectura? Los autores de dicho estudio consideran que estas temáticas que interesan a los alumnos han de valorarse como un buen punto de partida para el docente y no, precisamente, constituirse en un prejuicio:

En ocasiones, la selección de determinadas obras -fundamentalmente, las canónicas- en detrimento de otras -por lo común, las juveniles- ha venido justificada por la formación del docente en disciplinas filológicas muy acusadas donde, en opinión de Díaz-Plaja (2009), la presencia y la formación en literatura infantil y juvenil son bastante escasas; de manera que estos han asumido los prejuicios contra este tipo de literatura que consideran alejada de la calidad canónica (p. 8).

Además del tema de los nuevos intereses adolescentes, otra cuestión a abordar resulta del método del docente para abordar la enseñanza de la literatura y el tratamiento de las obras literarias en Educación Secundaria. Así, respecto a lo primero, el enfoque suele consistir en la exposición de autores y de las características de los diversos movimientos literarios, los cuales han de ser memorizados para ser plasmados en un examen escrito (Rivera-Jurado y Romero-Oliva, 2020). Respecto a lo segundo, el problema del tratamiento de las obras literarias radica en que suele configurarse su evaluación a través de la lectura autónoma de la obra en cuestión y de unas preguntas aisladas en el examen acerca de la misma. La participación activa del alumno-lector en este proceso resulta, pues, nula.

En este sentido, el estudio de la figura del docente como mediador y guía de la lectura literaria de sus alumnos ha sido especialmente tratado en los últimos tiempos (Díaz-Díaz et. al., 2022 Cruz, 2019). El docente, que se constituiría como guía de esa lectura, media entre el joven y el libro. En esta misma línea encontramos otros autores como es el caso de Alonso (2004), quien destaca, además de la necesidad de proponer lecturas motivadoras a los alumnos de Educación Secundaria, abordar una nueva forma de tratamiento de las mismas que lleve, posteriormente, a “hacer hablar a los alumnos sobre la lectura” (Alonso, 2004, p. 73), lo que podría concretarse en el debate sobre las cuestiones planteadas en la obra literaria, los conflictos de los personajes o sus decisiones. Es decir, lo contrario a lo que entenderíamos por *estudiar* una obra literaria, “en estas edades el placer de la lectura se desvirtúa si hay que estar pendiente de recursos expresivos o de realizar un análisis abstracto de la obra” (p. 73).

Aparte de las cuestiones motivadoras relacionadas con la temática de la lectura literaria y el sistema de evaluación o trabajo de la misma, debemos tener en cuenta que los jóvenes de nuestro siglo están sometidos a lo que antes se refería como medios de comunicación (Pardo, 2007) y, más actualmente, como nuevas tecnologías o TIC, cuyos recursos audiovisuales producen una eficaz captación de los adolescentes que, por otra parte, presentan un grado de dependencia de las mismas cada vez mayor. Pues bien, nada tiene que ver dicha realidad digital -o, en su caso, virtual- con la realidad del centro académico, del instituto, que se presenta seria, aburrida y monótona. Similar conclusión es a la que llega Pérez (2011) en su estudio sobre la educación en el mundo digital, señalando el contraste entre la caracterización tecnológica de los jóvenes de hoy en día y la enseñanza en la Educación Secundaria:

La conclusión es clara, los jóvenes entre 10 y 18 años forman una generación profundamente tecnológica, una generación TIC, en la que el acceso y la creación a la información digital y multimedia y la comunicación a través de redes sociales, a través de Internet, constituye uno de los elementos diferenciadores respecto a generaciones anteriores. Una generación digital e interactiva... Hasta que llegan a las puertas de su colegio o instituto... (p. 72)

Los recursos audiovisuales generan un atractivo que poco puede hacer el negro sobre blanco para competir con ellos. Estudios recientes han puesto de manifiesto esta relación entre jóvenes, libros y mundo digital (Alcocer-Vázquez y Zapata-González, 2021; Paladines-Paredes y Aliagas, 2021; Castro-Martínez y Díaz-Morilla, 2021). Y es que, para abordar cualquier estudio actual sobre la enseñanza, hay que partir de la premisa de que los adolescentes que en la actualidad componen las aulas de Educación Secundaria son *nativos digitales*, esto es, han nacido y crecido inmersos en la era digital, no han necesitado adaptarse, como sí se han visto en muchos casos obligados a ello sus padres o abuelos -*inmigrantes digitales*- para poder seguir el ritmo de vida actual. Estos términos fueron acuñados por Marc Prensky, conferenciante y escritor sobre educación, a principios de este siglo, caracterizando a los primeros por su flexibilidad en el uso de la tecnología y su conexión constante a Internet, y a los segundos como los procedentes de un mundo analógico.

En este sentido, Prensky (2010) atisbaba ya la *brecha digital y generacional* que se ha puesto especialmente de manifiesto en la docencia, en cuya labor los profesores inmigrantes digitales emplean una lengua completamente obsoleta e ininteligible para sus alumnos. Además, enumera una serie de rasgos propios de los nativos digitales que, como veremos, influirán decisivamente a la hora de enfrentarse a una obra literaria según el método tradicional. Estos caracteres de los nativos digitales son los siguientes:

- Quieren recibir la información de forma ágil e inmediata.
- Se sienten atraídos por multitareas y procesos paralelos.
- Prefieren los gráficos a los textos.
- Se inclinan por los accesos al azar (desde hipertextos).

- Funcionan mejor y rinden más cuando trabajan en Red.
- Tienen la conciencia de que van progresando, lo cual les reporta satisfacción y recompensa inmediatas.
- Prefieren instruirse de forma lúdica a embarcarse en el rigor del trabajo tradicional (Prensky, 2010, p. 8).

Con todos los aspectos analizados, el artículo que nos ocupa pretende abordar la cuestión acerca de la problemática que encuentran nuestros alumnos de Educación Secundaria -concretamente de 4º ESO- cuando se enfrentan al apartado de literatura propio de la asignatura de *Castellano: lengua y literatura*. Por ello, nuestros objetivos se centran en conocer los hábitos lectores de los adolescentes, reflexionar sobre su percepción de las lecturas obligatorias, detectar los problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura en las aulas de 4.º ESO y plantear propuestas de mejora.

Partimos de la hipótesis de que los jóvenes cada vez sienten mayor rechazo a abordar la literatura en clase, y es que cada vez encuentran mayores dificultades en la lectura de obras relativamente extensas, monográficas, en formato papel y de otras épocas. Este problema consideramos que encuentra su origen tanto en la falta de identificación entre lector y argumento, como en el entorno digitalizado, visual e intuitivo en que han crecido. No obstante, nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje pueden ofrecer mejores perspectivas en este ámbito.

Con nuestra aportación, pues, pretendemos hacer constar que no se trata de un problema de los alumnos del siglo XXI, que sean menos competentes para la lectura que los alumnos de siglos anteriores, sino que nos encontramos ante nuevos procesos cognitivos de los alumnos -nativos digitales- a los que el profesor ha de hacer frente, adecuando su docencia a las exigencias vitales de los sujetos a los que trata. Estos procesos cognitivos de los que hablamos son operaciones mentales que, dado el contexto digital en que han crecido nuestros alumnos, requieren, para un correcto procesamiento de la información, una mayor presencia de elementos visuales en detrimento del texto, gamificación de los contenidos, ideas breves y claras y soluciones inmediatas, tal y como podemos deducir de las ideas de Prensky (2010).

Siempre hemos de tener en cuenta el público al que nos dirigimos, ya sea al escribir un libro, al realizar una conferencia o al impartir una asignatura. Por todo ello, nuestros alumnos de hoy en día no pueden acabar la Educación Secundaria Obligatoria con la sensación de no haber aprendido nada de literatura, y, ni mucho menos, puede ser efectivamente así simplemente porque la transmisión de la misma no se haya ajustado a las necesidades de su proceso cognitivo de aprendizaje.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Los sujetos que han sido objeto de nuestra investigación y que han participado en la muestra para realizar la misma han sido los alumnos de 4.º ESO de un centro educativo concertado de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Alicante. En esta etapa educativa, el centro cuenta con tres líneas (A, B y C) con un total de 85 alumnos, siendo el rango de edad en que nos situamos el comprendido entre los 15 y los 16 años. La muestra conformaba un grupo heterogéneo, formado por un porcentaje equilibrado de mujeres y hombres y caracterizados por diversos niveles competenciales, habida cuenta de la integración de 5 alumnos ACINS.

2.2. Instrumentos

Para la realización de la investigación y valoración de la muestra se ha empleado un cuestionario escrito de elaboración propia a propósito de los hábitos lectores y la enseñanza de la literatura. Este instrumento de medida ha sido de carácter anónimo y presentaba un formato mixto compuesto por 13 preguntas abiertas y 3 cerradas, de manera que nos permitiera la obtención de unos resultados de naturaleza tanto cuantitativa como cualitativa. El cuestionario fue revisado previamente por tres expertos en la materia, todos ellos filólogos hispánicos que ejercen la docencia de la literatura y que, a través de diversas actividades académicas que proponen a sus alumnos, se muestran muy comprometidos con la promoción del hábito lector entre los jóvenes. Pues bien, dichos expertos valoraron la idoneidad de las preguntas planteadas en el cuestionario señalado.

2.3. Procedimiento

Con carácter previo a la realización de la encuesta por los participantes, facilitamos la declaración de consentimiento informado a la Dirección del centro académico, con la finalidad de autorizarnos a realizar el sondeo entre sus alumnos de 4.º ESO. En dicho consentimiento se informaba de que los datos personales serán protegidos e incluidos en un fichero bajo las garantías del Reglamento General de Protección de Datos (RGPD), que entró en vigor el 25 de mayo de 2018. Asimismo, constaba en la declaración de consentimiento la finalidad de nuestro estudio y el carácter anónimo de los participantes y del centro.

2.4. Análisis de datos

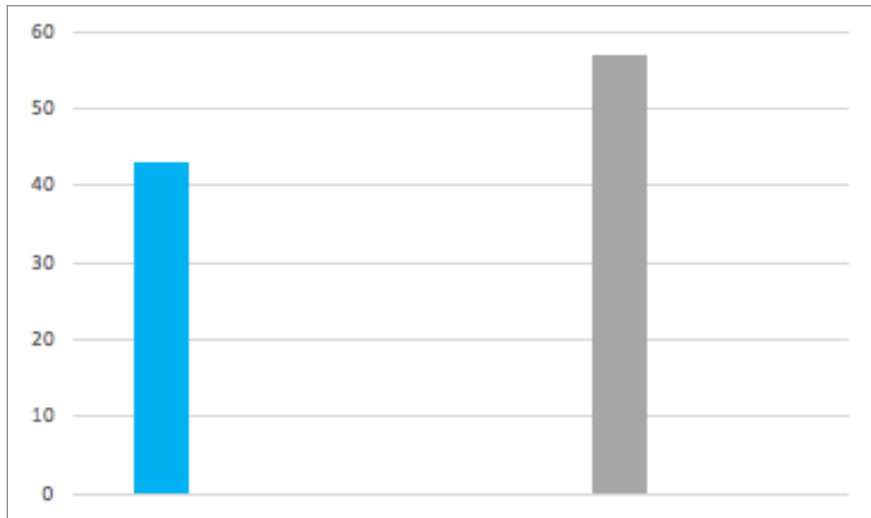
Los datos fueron analizados teniendo en cuenta, por un lado, el porcentaje de preguntas afirmativas y negativas (datos cuantitativos) y, por otro lado, las principales ideas comunes entre los alumnos (datos cualitativos). Identificaremos, asimismo, las variables relativas a la edad y al sexo para valorar el equilibrio de nuestra muestra. Los datos fueron introducidos en una base de datos en Excel y se procedió a su posterior configuración en forma estadística.

3. RESULTADOS

Para la valoración de los resultados tuvimos en cuenta la muestra analizada, a saber un total de 85 participantes de los cuales un 54% era del género femenino y un 46% del masculino, con lo que la muestra analizada presentaba un porcentaje muy equitativo y representativo de ambos sexos (figura 2). Una primera parte de la encuesta versaba sobre el hábito lector de los participantes -alumnos de 4.º ESO- y los resultados de la misma indicaron que a un 43% de los encuestados les gustaba leer, frente a un 57% que manifestaba no gustarle la lectura. En este último caso podían, además, especificar el motivo de su rechazo hacia la lectura de entre cuatro posibles respuestas, a saber: la pérdida de tiempo que les suponía, la ausencia de aprendizajes nuevos, no haber encontrado ninguna lectura que les agradase y, el motivo más señalado -un 44% de los encuestados-, que nada les incentivaba a leer.

Figura 2

Porcentaje de alumnos de 4.º ESO a los que les gusta y no les gusta leer, respectivamente



Asimismo, pudimos percibir el contraste entre dos preguntas diferentes del cuestionario: una sobre las horas al día que los alumnos dedicaban a la lectura (figura 3), y la otra sobre las horas diarias que dedicaban a las redes sociales (RRSS) (figura 4), resultando que mientras un 67% expresaba estar conectado a las RRSS durante tres o más horas diarias, un 49% expresaba no leer ninguna hora al día. En cualquier caso, los datos obtenidos sobre la lectura de obras literarias a través de medios digitales o plataformas virtuales no han resultado, pese a encontrarnos ante nativos digitales, de especial relevancia.

Figura 3

Porcentaje de alumnos según horas diarias que dedican a la lectura.

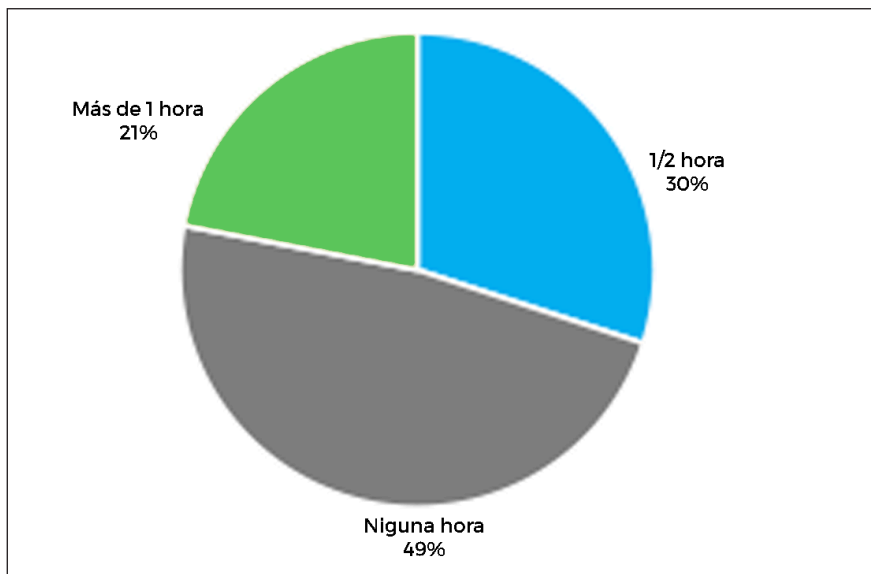
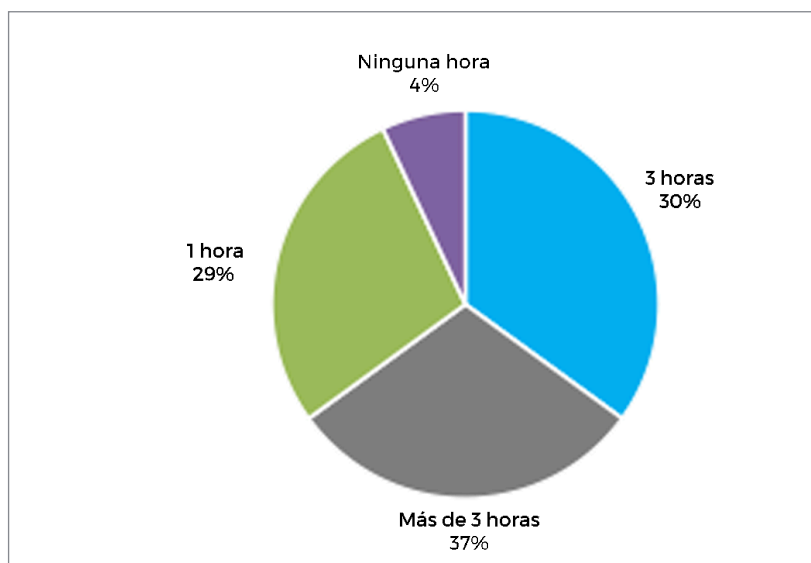


Figura 4

Porcentaje de alumnos según horas diarias que dedican a las redes sociales (RRSS)



Resulta significativo, por otra parte, otro contraste que nos plantean dos preguntas independientes. Así, una de las respuestas abiertas más común entre los alumnos de nuestra muestra a la cuestión acerca de lo que les inspira la palabra *literatura* ha sido la propia del campo semántico del tiempo, concretamente en términos de “pasado”, “antigüedad” o “clásico”; mientras que los géneros literarios que, en otra de las cuestiones, los alumnos seleccionaron en un porcentaje más elevado fueron los libros juveniles, las novelas románticas y las de fantasía. El contraste entre las lecturas obligatorias según el canon tradicional, entendido como desfasado, y los gustos de nuestros jóvenes, centrados en lo actual, se hace, pues, evidente.

En el grupo de alumnos que ha respondido afirmativamente acerca de la cuestión sobre si consideran que leer una obra literaria les aporta algo y, en su caso, qué les aporta, nos encontramos con un 32% que entendían que no les aporta nada, mientras que un 68% consideraba que sí, especificando dicha aportación en términos de entretenimiento y conocimientos (cultura, vocabularios, experiencias), fundamentalmente.

Por otro lado, hemos localizado una serie de problemas que los alumnos identificaron a la hora de abordar una lectura indicada en clase como obligatoria. La idea de un título obligado, tal y como nos han expresado los jóvenes en una de las preguntas abiertas de nuestro cuestionario, supone uno de los principales fundamentos del rechazo hacia la lectura. Además, las otras tres expresiones más citadas han sido las de “aburrimiento”, “pereza” y “temática que no gusta”.

En cuanto al método de trabajo y/o evaluación de la lectura de obras literarias en clase por parte de los profesores de 4.º ESO, los resultados nos muestran, según afirman los alumnos, que el sistema más frecuente (55%) es el propio de la realización de unas preguntas en un examen acerca de la obra; por debajo de este porcentaje nos encontraríamos con la solicitud de un resumen por escrito a los alumnos (17%); y, finalmente, con un 28% que ni tan siquiera tenía claro cómo se desarrollaría el proceso.

Frente a esta cuestión, planteábamos una última pregunta abierta en la que los encuestados tenían plena libertad para expresar cómo les gustaría que se trabajase o evaluase en clase la lectura de una obra literaria. A este respecto,

los resultados han sido muy reveladores, toda vez que las coincidencias entre los propios alumnos acerca de sus preferencias a la hora de trabajar una obra literaria y el sistema de evaluación habitual que experimentaban en clase, ha devenido abismal. Aproximadamente la mitad de los participantes, un 49%, hizo hincapié en dos aspectos que les gustaría llevar a cabo en el tratamiento de las obras literarias: el empleo de un método dinámico, creativo y original, tales como el visionado de películas o la dramatización de fragmentos, así como la lectura conjunta en clase y el posterior debate acerca de las tramas o de las decisiones de los personajes. En esta misma línea, un 20% de los alumnos, pese a no haber señalado un sistema de trabajo o evaluación concreto, sí tenían claro lo que no querían: la imposición de la lectura de una obra concreta y el examen de la misma.

4. CONCLUSIONES

Una vez expuestos los resultados de la encuesta realizada a alumnos de 4.º ESO acerca de sus hábitos lectores y su percepción de la literatura, procedemos a analizar la consecución de los objetivos con que partimos nuestro estudio.

En primer lugar, hemos podido conocer los hábitos lectores de los adolescentes, cuyo gusto por las trilogías, sagas, narrativas seriales y fantasía coinciden en diferentes estudios. El *Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2021* habría puesto de manifiesto que, frente a la creencia generalizada de una disminución progresiva del gusto por la lectura entre nuestros jóvenes, la tendencia lectora de este segmento sigue en aumento y constituye el grupo mayoritario de lectores.

El alumno medio de Educación Secundaria presenta una percepción de las lecturas obligatorias de la asignatura de *Castellano: lengua y literatura* muy diferente a lo que este segmento de la población esperaría del tratamiento de la lectura en el instituto. La obligatoriedad de un título concreto ha sido remarcada como una dificultad de especial relevancia a la hora de abordar la lectura literaria, por lo que deducimos que la sensación de imposición les afecta en la lectura.

También hemos detectado los problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura en las aulas de 4.º ESO que se constituía como otro de nuestros objetivos. Los alumnos han valorado el sistema de evaluación generalizado, basado en la contestación a unas preguntas sobre la obra en un examen o en la realización de un resumen, de una forma especialmente negativa.

Finalmente, respecto a nuestro objetivo de plantear propuestas de mejora desde la propia iniciativa de los alumnos, vimos cómo las propuestas iban dirigidas a un tratamiento dinámico de las obras, a la selección personal de las mismas, o a la lectura en clase y el posterior debate oral. De esta forma vemos cómo nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje pueden ofrecer mejores perspectivas en este ámbito.

Nuestra hipótesis queda confirmada, toda vez que hemos podido comprobar que los jóvenes encuentran diversas dificultades en la lectura de obras relativamente extensas, monográficas y de otras épocas. Y, aunque aproximadamente la mitad de los encuestados ha afirmado su gusto por la lectura, la crítica al método de impartición de la literatura ha representado un porcentaje mucho mayor. A través de las repuestas abiertas de los participantes comprobamos, además, que un elemento clave era la falta de identificación entre lector y argumento. La cuestión que nos planteábamos al inicio sobre la problemática que encuentran nuestros alumnos de Educación Secundaria -concretamente de 4.º ESO- cuando se enfrentan al apartado de literatura propio de la asignatura de *Castellano: lengua y literatura*, queda, pues, resuelta.

Por otra parte, hemos comprobado que nuestros resultados a propósito de las temáticas favoritas de los adolescentes no guardan estrecha relación con las lecturas literarias obligatorias. Asimismo, dichas temáticas coinciden con los resultados de un estudio de Rivera-Jurado y Romero-Oliva (2020) sobre los gustos literarios de alumnos de 4.º ESO, entre los que se encuentran trilogías, sagas, narrativas seriales y fantasía.

Una aplicación práctica de las propuestas de mejora realizada por los alumnos a la hora de abordar la lectura literaria en clase de *Castellano* se nos plantea como una posible investigación posterior, de manera que podamos comparar los resultados y valorar la eficacia de los métodos propuestos.

En todo caso, los resultados obtenidos en nuestro estudio se circunscriben a un centro educativo concreto, con sus metodologías propias de enseñanza, de manera que entendemos que un estudio de similares características realizado en un centro con una pedagogía diferente, nos proporcionaría unos resultados más alentadores. Asimismo, cabe tener en cuenta que el análisis de la situación pedagógica de la literatura podría ofrecernos igualmente resultados muy distintos con la incorporación de los recursos creados a propósito de las nuevas leyes educativas, especialmente los vinculados a las TIC, tales como las RRSS, los *escape room* literarios o los *booktrailers*.

5. REFERENCIAS

- Alcocer-Vázquez, E. y Zapata-González, A. (2021). Prácticas lectoras en la era digital entre estudiantes universitarios de ciencias sociales y ciencias exactas. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 20(3), 1-5. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2526
- Alonso, F. (2004). Sobre la literatura en la adolescencia. *Tarbiya. Revista de Investigación e innovación educativa*, 34, 71-79. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7331/7665>
- Castro-Martínez, A. y Díaz-Morilla, P. (2021). Tuitertura: contar historias con los hilos y recursos de Twitter. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 20(1), 82-95. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.1.2481
- Cruz, M. (2019). Mediación docente en la lectura literaria en Secundaria. *Campo Abierto*, 38(1), 5-18. <https://doi.org/10.17398/0213-9529.38.1.5>
- David-Mora, P. F. y Villanueva-Roa, J.D. (2022). La lectura, ¿placer obligado?: caso del colegio Villa Santa María de la comuna de el bosque, Santiago de Chile. *Campo abierto*, 41(1), 123-136. <https://doi.org/10.17398/0213-9529.41.1.123>
- Davidow, J. Y., Foerde, K., Galván, A. y Shohamy, D. (2016). An Upside to Reward Sensitivity: The Hippocampus Supports Enhanced Reinforcement Learning in Adolescence. *Neuron*, 92, 93-99. <http://dx.doi.org/10.1016/j.neuron.2016.08.031>
- Díaz-Díaz, M., Echevoyen, Y. y Martín-Ezpeleta, A. (2022). Del lector ideal al mediador competente. Metacognición y hábitos lectores en la formación de docentes. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 21(2), 1-16. https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2967
- Federación de Gremios de Editores de España (FGEE). (2022). *Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2021*. <https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2021.pdf>

- Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Humanitas.
- López, A. (1998). La nueva configuración en la enseñanza de la Lengua y la Literatura (Educación Secundaria). *RI-FOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 31, 23-33. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117965>
- Morote, P. (1999). Creatividad y motivación en la enseñanza de la literatura (Para profesores de español como lengua extranjera). En M. Ramiro, A cien años del 98 lengua española, literatura y traducción: actas del XXXIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español, (pp. 311-336). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_33/congreso_33_25.pdf
- Paladines-Paredes, L. y Aliagas, C. (2021). Videoreseñas de booktubers como espacios de mediación literaria. *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura*, 20(1), 38-49. DOI 10.18239/ocnos_2021.20.1.2489
- Pardo, M. R. (2007). La literatura juvenil y la lectura, una problemática abierta a la investigación. *La Lectura*, 9(8), 311-335. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_33/congreso_33_25.pdf
- Pérez, A. (2011). Escuelas 2.0. Educación para el mundo digital. *Revista de estudios de juventud. Adolescentes digitales*, 92, 64-82. <https://www.injuve.es/sites/default/files/RJ92-16.pdf>
- Pérez, M. (2009). Cómo enfocar la enseñanza de la literatura en la Educación Secundaria. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, 21. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_21/MERCEDES_PEREZ_1.pdf
- Pestalozzi, J. H. (2009). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos: ensayo de cartas con directivas a las madres que enseñan a sus hijos*. PPU.
- Prensky, M. (2010), Nativos e Inmigrantes Digitales. [https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- Rivera-Jurado, P. y Romero-Oliva, M. F. (2020). El adolescente como lector accidental de textos literarios: hábitos de lectura literaria en Educación Secundaria. *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura*, 19(3), 7-18. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.3.2313
- Vivas, L. A. (2019). *La enseñanza de la literatura en la educación secundaria*. 1º Concurso de Artículos Docentes Grupo Geard. <https://grupoguard.com/co/blog/concursos-docentes/enfocar-ensenanza-literatura-educacion-secundaria/>

INFORMACIÓN SOBRE LAS AUTORAS

Natalia Agulló Jiménez. Licenciada en Humanidades por la Universidad de Alicante (UA). Formación en lenguas: Lengua de Signos, Inglés y Valenciano. Cursando en la actualidad el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas en la Universidad Cardenal Herrera CEU. Experiencia como docente en Educación Secundaria Obligatoria en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura

✉ natalia.agullojimenez@alumnos.uchceu.es

Mónica Belda Torrijos. Doctora en Lingüística Aplicada por la Universidad Politécnica de Valencia. Premio tesis doctoral (2018) Actualmente trabaja en la Universidad CEU Cardenal Herrera como profesora adjunta. Ha publicado diferentes artículos, capítulos de libro y libros y participa en simposios, conferencias y otros eventos a nivel nacional e internacional. Cuenta con un sexenio de investigación reconocido por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI). En enero de 2017 realizó una estancia de investigación en la Real Academia Española (RAE).

✉ monica.belda@uchceu.es

Gloria García Blay. doctora en Humanidades (2016) por la Universidad CEU-Cardenal Herrera y licenciada en Filología Clásica (1992) por la Universitat de València. Ha trabajado como docente de enseñanza secundaria. Durante los años de docencia ha participado en cursos de formación del profesorado relacionados con las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, así como en seminarios referidos a la convivencia en el aula. Ha actuado como ponente en distintos congresos sobre educación y nuevas tecnologías aplicadas al aula. Es autora de diversos artículos relacionadas con la obra de Carmen Laforet. Asimismo, ha publicado libros relacionados con el aprendizaje de la morfología del español.

✉ gloria.garcia@uchceu.es

Posibilidades de las cuñas motrices en educación infantil: organización del alumnado, espacio, tiempo y materiales

Possibilities of motor wedges in early childhood education: organization of students, space, time and materials


MARÍA ISABEL CIFO IZQUIERDO

Universidad de Granada

 <https://orcid.org/0000-0002-6783-5059>

ELENA OLMOS SÁNCHEZ

Investigadora independiente

 <https://orcid.org/0009-0000-6591-2316>

MARÍA JESÚS GARRE PÉREZ

Investigadora independiente

 <https://orcid.org/0009-0007-2602-1781>

RESUMEN

Las cuñas motrices pueden ser un buen recurso didáctico para trabajar la motricidad en el aula integrando contenidos de otras áreas de conocimiento. Por ello, se propuso como objetivo de esta experiencia, analizar los aspectos relacionados con la organización de los elementos estructurales (alumnado, materiales, espacio y tiempo) para garantizar la calidad en el proceso didáctico de las cuñas motrices globales en Educación Infantil. Participaron un total de 23 niños y niñas de tercer curso en segundo ciclo de infantil de entre 5 y 6 años. Los resultados mostraron que la participación del alumnado fue activa, el espacio del aula fue suficiente, y el uso de los materiales limitó el tiempo de compromiso motor. Se concluye manifestando la importancia del diseño y puesta en práctica de las cuñas motrices interdisciplinares para favorecer el desarrollo global e integral del alumnado infantil.

ABSTRACT

Motor wedges can be a good didactic resource to work motor skills in the classroom, integrating contents from other areas of knowledge. Therefore, the objective of this experience was to analyze the aspects related to the organization of the structural elements (students, materials, space and time) in order to guarantee the quality of the didactic process of global motor wedges in Early Childhood Education. A total of 23 boys and girls in the third year of the second cycle of kindergarten between 5 and 6 years of age participated. The results showed that student participation was active, the classroom space was sufficient, and the use of the materials limited the time of motor commitment. We conclude by expressing the importance of the design and implementation of interdisciplinary motor wedges to favor the global and integral development of infant students.

Recibido: 04/05/2023

Aceptado: 11/10/2023

PALABRAS CLAVES

cuñas motrices, educación infantil, planificación, desarrollo motor.

KEYWORDS

Motor Wedges, Early Childhood Education, Planning, Motor Development.



Para citar este artículo: Cifo Izquierdo, M. I., Olmos Sánchez, E. y Garre Pérez, M. J. (2023). Posibilidades de las cuñas motrices en educación infantil: organización del alumnado, espacio, tiempo y materiales. *EA, Escuela Abierta*, 26, 57-71. doi:10.29257/EA26.2023.05

1. INTRODUCCIÓN

Es necesario que los docentes tomen conciencia de la importancia del desarrollo de la motricidad en el alumnado de Educación Infantil (en adelante EI), desde una perspectiva global (Molina y López-Pastor, 2017). Según el Real Decreto 95/2022, por el que se establecen las enseñanzas mínimas en el currículo de Educación Infantil, se otorga especial importancia a las situaciones de aprendizaje basadas en el desarrollo autónomo y personal de cada alumno para la creación de una imagen positiva y equilibrada de sí mismos favoreciendo la educación en valores para la convivencia. Además, el currículo de EI tiene un carácter globalizador en el que los objetivos y contenidos de la experiencia se integran de forma armónica, considerando a la totalidad de la persona (dimensión física, emocional, sexual, afectiva, social, cognitiva y artística).

Gamboa-Jiménez et al. (2020) plantean la necesidad de realizar propuestas pedagógicas globalizadas en el aula, para permitir que el alumnado sea protagonista al participar como cuerpo implicado y cuerpo instrumentado. Los autores consideran importante aumentar las posibilidades de un cuerpo presente (activo, vivenciado, en movimiento, expresivo, etc.) durante la jornada escolar y disminuir la presencia de un cuerpo silenciado (en quietud, sin movimiento, sin expresión, etc.) Según Vaca y Valera (2008), los cuerpos silenciados predominan en las jornadas escolares, pero se deberían orientar las experiencias de aprendizaje hacia un cuerpo presente.

Por todo ello, el objeto de estudio de este artículo fue diseñar, poner en práctica y evaluar las ventajas y desventajas de las cuñas motrices como propuesta global e integral en EI con relación a los elementos organizativos.

1.1. Cuñas motrices en Educación Infantil

Según Vaca (2007, p. 98), la cuña motriz permite “introducir en la jornada escolar, a modo de corte publicitario, una práctica corporal entre dos situaciones educativas en las que el cuerpo de los escolares pase desapercibido”. Considerando a Cebrián et al. (2013) y Vaca et al. (2013), las cuñas motrices se realizan en clase y, aunque son prácticas motrices de corta duración, éstas pueden llegar a durar hasta 15 minutos. Se suelen realizar entre dos actividades más estáticas (López-Pastor et al., 2006) o tras actividades que implican menor movilidad (Cebrián et al., 2013; Vaca et al., 2013). Vaca et al. (2013) proponen su utilización no solo en esos casos puntuales, sino también como introducción a la jornada escolar al llegar al colegio, después de realizar actividades que implican un nivel de atención elevado (como la lecto-escritura o el pensamiento lógico-matemático), o en el cambio entre actividades. En resumen, la práctica motriz debería estar presente a lo largo de la jornada escolar, en diferentes momentos, para atender a las necesidades corporales del alumnado y permitir el descanso mental (Vaca, 2007). En este sentido, las cuñas motrices dan respuesta de forma equilibrada tanto a la necesidad de movimiento como a la de descanso mental.

Las cuñas motrices persiguen dos objetivos. En primer lugar, favorecer el descanso como necesidad corporal a través de prácticas motrices. Y, en segundo lugar, integrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje el desarrollo de la motricidad (Vaca, 2007; Cebrián et al., 2013). Según Cebrián et al. (2013), integrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje el desarrollo de la motricidad, también puede implicar trabajar contenidos de otros ámbitos. Es decir, se podrían realizar cuñas motrices con el fin de trabajar los saltos, giros, esquema corporal, etc., o con el objetivo de trabajar contenidos de lecto-escritura, pensamiento lógico-matemático, ciencias naturales, idiomas, etc.

Santamaría (2019) plantea integrar las cuñas motrices en cada jornada escolar de infantil, a través de actividades motrices de intensidad baja como la relajación, respiración, yoga, etc. Sin embargo, su propuesta no contempla

actividades motrices de intensidad media-alta. Según la OMS (2010), los programas de descansos activos no solo abarcan actividades motrices de intensidad baja, sino también de intensidad media y alta. En este sentido, Ureña et al. (2018) proponen un programa de descansos activos en infantil a través de la realización de actividades motrices de diferentes intensidades, que favorezcan la capacidad de autorregulación motriz, social y emocional del alumnado.

Al ser realizadas en clase, las cuñas motrices deben adaptarse al espacio del aula y al material disponible. Por ello, Cebrián et al. (2013) indican que el material puede ser el propio del aula (mesas, sillas, rincones, etc.) o específico del ámbito del desarrollo de la motricidad (pelotas, cuerdas, conos, etc.).

Como se ha comentado anteriormente, las cuñas motrices no solo favorecen el equilibrio entre la exigencia mental y la quietud corporal, sino que también permiten que el alumnado mantenga el nivel de atención e implicación durante el proceso (Vaca, 2007). En este sentido Santamaría (2019) afirma que las cuñas motrices mejoran las relaciones y el clima de clase y compensan entre otros, los momentos de quietud o la falta de atención. Sin embargo, los docentes de infantil no las ponen en práctica por falta de tiempo o falta de concentración por parte del alumnado. Las cuñas motrices son eficaces como propuestas de descansos activos en educación infantil, ya que permite aumentar la calidad y cantidad de práctica motriz durante una jornada en educación infantil (López-Benavente et al., 2019).

Considerando a Molina y López-Pastor (2017), las cuñas motrices despiertan el interés y motivación del alumnado, originando actitudes de cooperación entre iguales. Además, fomentan la desinhibición del alumnado durante los periodos cortos de práctica motriz en clase.

1.2. Organización de las cuñas motrices

La organización de la actividad, los participantes, el espacio, el tiempo y los materiales son claves en la gestión eficaz del proceso didáctico. Todos estos aspectos deben planificarse con el objetivo de garantizar el tiempo de compromiso motor (Rosa et al. 2019). Considerando a diferentes autores como Abad y Cañada (2014), López-Tavares y Moya-Mata (2019) u Olmedo (2000), algunas estrategias que garantizan el tiempo de compromiso motor durante cualquier actividad motriz son:

- Las propuestas motrices parten de los intereses y gustos del grupo-clase, se adaptan al nivel de desarrollo motor de alumnado y les permite alcanzar la meta exigida. La explicación debe ser clara, breve, concisa y bien estructurada.
- La participación del alumnado debe ser activa, a través de grupos de nivel tanto homogéneos como heterogéneos, fomentando todos los tipos de relación motriz.
- La utilización de materiales atractivos y sencillos, deben ser suficientes para garantizar la participación de todos los alumnos, y tendrían que estar preparados con suficiente antelación.
- El tiempo de espera por parte del alumnado debe ser mínimo. Se debe integrar al alumnado, no eliminarlo y llevar a cabo nuevas propuestas a través de variantes.
- El espacio de juego debe ser suficiente para garantizar la seguridad del alumnado y la consecución del objetivo motor.

Considerando todo lo anterior, la organización y gestión de las cuñas motrices en el aula de EI debe planificarse y llevarse a cabo de forma eficaz, por lo que el objetivo de esta experiencia consistió en analizar la eficacia de la organización y gestión de los elementos estructurales (alumnado, materiales, espacio y tiempo) en el proceso didáctico de una propuesta de cuñas motrices globales en EI.

2. MÉTODO

Se diseñó un estudio de caso de carácter cualitativo, utilizando un enfoque global. La investigación fue socio-crítica, emancipatoria y transformadora, con el fin de conocer la realidad y desarrollar mejoras (McMillan y Schumacher, 2005). El análisis de los datos se basó en una comprensión de la realidad escolar del alumnado participante.

En esta experiencia participaron un total de 23 niños y niñas de tercer curso en segundo ciclo de EI de un centro público de San Javier (Murcia), cuyas edades estaban comprendidas entre los 5 y 6 años. Se planificaron un total de 5 cuñas motrices para el trabajo de un proyecto del aula sobre el cuerpo humano, dentro del segundo trimestre. Este partió de los intereses e inquietudes del alumnado recogidos en una dinámica inicial. Todas las cuñas motrices se organizaron para realizarlas entre 5 y 15 minutos. Las propuestas se diseñaron considerando los principios de globalidad e interdisciplinariedad, para ello se integraron saberes relacionados con la Educación Física (en adelante EF) y las Ciencias Naturales (en adelante CN).

2.1. Propuesta de intervención a través de cuñas de motrices

Los motivos que condicionaron el diseño de las cuñas motrices fueron: a) las posibilidades que ofrecía el espacio a utilizar, siendo el propio de la clase; b) un período corto de organización, la preparación de estas no supuso un montaje más extendido en el tiempo; y c) el aprovechamiento de los materiales disponibles en el aula, complementándolos con algunos materiales específicos de EF.

Las cuñas motrices se planificaron siguiendo los elementos curriculares (Tabla 1) y se llevaron a cabo en diferentes momentos de las jornadas de clase, tras un trabajo previo del contenido de CN y justo después de una actividad más estática (Tabla 2).

Tabla 1

Vinculación curricular de las cuñas motrices

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	SABERES BÁSICOS	CONTEXTO DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE
1. Crecimiento en Armonía.	1 y 3	A. El cuerpo y el control progresivo del mismo. C. Hábitos de vida saludable para el autocuidado y el cuidado del entorno.	1. ^a Cuña motriz (funciones del aparato digestivo): lanzamiento a una mano y coordinación segmentaria óculo-manual 2. ^a Cuña motriz (funciones del aparato respiratorio): respiración (inspiración nasal y espiración bucal)
2. Descubrimiento y Exploración del Entorno.	1 y 2	Diálogo corporal con el entorno. Exploración creativa de objetos, materiales y espacios. Experimentación en el entorno. Curiosidad, pensamiento científico y creatividad.	3. ^a Cuña motriz (funciones del aparato circulatorio): percepción espacial (externo), temporal (lento y rápido) y desplazamientos 4. ^a Cuña motriz (funciones de los huesos y los músculos): expresión corporal a través del gesto
3. Comunicación y Representación de la Realidad.	3	H. El lenguaje y la expresión corporales.	5. ^a Cuña motriz (funciones del sistema nervioso): sensopercepciones (tacto) y coordinación grupal

Tabla 2

Propuesta de intervención de las cuñas motrices

CUÑA MOTRIZ	ANTES DE LA CUÑA MOTRIZ	EN LA CUÑA MOTRIZ
1. ^a	Los alimentos cuando llegan al intestino delgado, parte de ellos se aprovecha y pasa a la sangre, y la otra parte se desecha	El alumnado por equipos de trabajo y de forma individual se desplaza por el espacio del aula simulando que este es el intestino delgado llevando consigo dos pelotas que simbolizan el alimento. A la señal docente, lanzarán las dos pelotas. Una representa parte del alimento que se aprovecha y tienen que lanzarla al espacio señalizado como “la sangre”, y la otra representa la parte del alimento que se desecha, por lo que tendrá que lanzarla al espacio señalizado como “el intestino grueso”.

2. ^a	<p>La capacidad pulmonar varía en función de la persona. Los pulmones se pueden llenar de aire por completo o solo una pequeña parte</p> <p>Se elabora un experimento con una botella llena de agua, un tubo y un barreño. El alumnado de forma individual debe coger aire por la nariz (inspiración) y soplar por el tubo de plástico. Éste está conectado a una botella llena de agua situada dentro de un barreño. Al soplar por el tubo se vaciará más o menos agua (saldrá al barreño o recipiente) en función de del aire que haya conseguido inspirar cada alumno.</p>
3. ^a	<p>La sangre transporta oxígeno y nutrientes a los órganos. Más rápido o lento en función de la actividad que realice la persona</p> <p>Los alumnos de un equipo de trabajo se mueven por el espacio del aula representando que son “la sangre”, el resto de los alumnos que forman otros equipos de trabajo serán diferentes órganos. A la señal docente (dirá un órgano) los alumnos que son “la sangre” tendrán que dirigirse al grupo de trabajo que tenga asignado ese órgano para llevarle oxígeno y nutrientes. Los alumnos tendrán que desplazarse más o menos rápido en función de la actividad que esté realizando la persona (dormida, comiendo, haciendo deporte, etc.).</p>
4. ^a	<p>Los huesos y los músculos nos permiten movernos de muchas maneras</p> <p>Utilizando la zona de la asamblea se distribuye al alumnado por parejas frente a frente. Un alumno/a realizará diferentes gestos y movimientos y su compañero/a deberá imitarle como si fuera un espejo. Luego cambian roles. Empezarán solo utilizando la cara y poco a poco pasarán a otras partes del cuerpo para ver las posibilidades de cada una.</p>
5. ^a	<p>El sistema nervioso permite recibir sensaciones y transmitir respuestas ante ellos</p> <p>En la asamblea se coloca al alumnado en dos filas. Uno de los extremos de cada fila recibirá un estímulo (simulado por un pinchazo), en ese momento deberá pasar el estímulo a su compañero/a de al lado chocándole la mano y así sucesivamente hasta el último de la fila que será el cerebro. Una vez que llegue el estímulo al último deberá devolver el choque de manos en sentido contrario para emitir una respuesta.</p>

2.2. Sistema de evaluación

Para evaluar las posibilidades que ofrecen las cuñas motrices en EI, se utilizó como técnica, la observación directa y participante. La recogida de datos se realizó mediante el instrumento de registro anecdótico. Los aspectos que determinaron la observación estaban relacionados con la organización y gestión de las cuñas motrices: alumnado, espacio, tiempo y materiales (Figura 1).

Figura 1

Registro anecdótico.

CUÑA MOTRIZ	ELEMENTOS ESTRUCTURALES	EFICACIA	HECHOS OBSERVADOS	INTERPRETACIÓN/ALTERNATIVAS
	Alumnado			
	Espacio			
	Tiempo			
	Materiales			
	Otros			

Fuente: Elaboración propia

3. RESULTADOS

Los resultados se recogieron en forma de comentarios anecdóticos, diferenciando cinco categorías de análisis cualitativo sobre la organización y gestión de cada cuña motriz: 1) alumnado, 2) espacio, 3) tiempo, 4) materiales y 5) otros aspectos (Tabla 3-8).

Tabla 3

Resultados sobre la organización y gestión de la 1.ª cuña motriz

CUÑA MOTRIZ	PARTICIPACIÓN ALUMNADO	ESPACIO SUFICIENTE	TIEMPO AJUSTADO	MATERIALES ADECUADOS	GLOBALIZACIÓN DE CONTENIDOS
1	✓	✓	✓	✓	✓
Comentario 1: "El alumnado participó de forma individual, atendiendo a sus necesidades de movimiento".					
Comentario 2: "El espacio del aula fue suficiente para el desarrollo de la cuña motriz".					
Comentario 3: "El tiempo se ajustó al previsto".					
Comentario 4: "Los materiales se organizaron fácilmente".					
Comentario 5: "El proceso didáctico fue eficaz. Cuesta mantener la atención, porque es la primera vez que realizan una cuña motriz".					
Comentario 6: "Volvería a realizar la cuña motriz puesto que permitió integrar los contenidos de EF y de CN".					

Tabla 4

Resultados sobre la organización y gestión de la 2.^a cuña motriz

CUÑA MOTRIZ	PARTICIPACIÓN ALUMNADO	ESPACIO SUFICIENTE	TIEMPO AJUSTADO	MATERIALES ADECUADOS	GLOBALIZACIÓN DE CONTENIDOS
2	✓	✓	X	X	✓

Comentario 1: “El alumnado participó de forma individual y activamente compitiendo entre ellos, sin planificarse de esa manera”.

Comentario 2: “El espacio del aula fue suficiente para el desarrollo de la cuña motriz”.

Comentario 3: “El tiempo no se ajustó al previsto. Se necesitó de la ayuda de otra persona para organizar con eficacia la actividad”.

Comentario 4: “Los materiales no se organizaron fácilmente. Se invirtió mucho tiempo en la preparación de estos”.

Comentario 5: “Volvería a realizar la cuña motriz puesto que permitió integrar los contenidos de EF y de CN”.

Tabla 5

Resultados sobre la organización y gestión de la 3.^a cuña motriz

CUÑA MOTRIZ	PARTICIPACIÓN ALUMNADO	ESPACIO SUFICIENTE	TIEMPO AJUSTADO	MATERIALES ADECUADOS	GLOBALIZACIÓN DE CONTENIDOS
3	✓	X	✓	✓	✓

Comentario 1: “El alumnado participó activamente en equipos sin relación motriz. Colaboraron entre los diferentes equipos de forma verbal ayudándose en la localización espacial”.

Comentario 2: “El espacio del aula fue suficiente para el desarrollo de la cuña motriz, pero no para la toma de conciencia del aumento de pulsaciones. Se tuvo que volver a realizar en el patio, para conseguir la toma de conciencia. Sin la intención de que aumenten las pulsaciones se podría llevar a cabo en la clase”.

Comentario 3: “El tiempo se ajustó al previsto. Se realizó al final de la jornada escolar”.

Comentario 4: “Los materiales se organizaron fácilmente”.

Comentario 5: “Al realizar la cuña motriz se integraron los contenidos de EF y CN. Sin embargo, no cumplió con la finalidad de la cuña motriz”.

Tabla 6

Resultados sobre la organización y gestión de la 4.ª cuña motriz

CUÑA MOTRIZ	PARTICIPACIÓN ALUMNADO	ESPACIO SUFICIENTE	TIEMPO AJUSTADO	MATERIALES ADECUADOS	GLOBALIZACIÓN DE CONTENIDOS
4	✓	✓	✓	✓	✓
Comentario 1: "El alumnado cooperó en parejas de forma activa, sin mostrar vergüenza".					
Comentario 2: "El espacio del aula fue suficiente para el desarrollo de la cuña motriz. No se necesita de gran espacio para realizarla, al realizarse desde el sitio".					
Comentario 3: "El tiempo se ajustó al previsto. Resultó muy fácil y sencillo, volver al estado de quietud y continuar con la jornada escolar".					
Comentario 4: "No se precisaron materiales, favoreciendo el tiempo de compromiso motor".					
Comentario 5: "Volvería a realizar la cuña motriz puesto que permitió integrar los contenidos de EF y CN".					

Tabla 7

Resultados sobre la organización y gestión de la 5.ª cuña motriz

CUÑA MOTRIZ	PARTICIPACIÓN ALUMNADO	ESPACIO SUFICIENTE	TIEMPO AJUSTADO	MATERIALES ADECUADOS	GLOBALIZACIÓN DE CONTENIDOS
5	✓	✓	X	✓	X
Comentario 1: "El alumnado mostró dificultades al participar en grupos de forma cooperativa. No consideraron las reglas. No comprendieron todas las reglas. Se reorganizaron los equipos. La competición aumentó su participación".					
Comentario 2: "El espacio del aula fue suficiente para el desarrollo de la cuña motriz, pero colocar al alumnado en el mismo no lo fue".					
Comentario 3: "El tiempo no se ajustó al previsto. Se invirtió mucho tiempo (o más del estimado) en explicar y organizar la actividad. Hubo más tiempo de quietud que de cuerpo en movimiento (cuerpo activo)".					
Comentario 4: "Los materiales se organizaron fácilmente, al necesitar poca cantidad".					
Comentario 5: "No volvería a realizar la cuña motriz puesto que no favoreció el trabajo globalizado de los contenidos de EF y de CN. La competición no favoreció el trabajo motor".					

Tabla 8

Resultados sobre otros aspectos de la organización y gestión de las cuñas motrices

OTRAS CONSIDERACIONES

Comentario 1: “Los alumnos que mostraron más necesidad de movimiento participaron activamente en las cuñas motrices”.

Comentario 2: “Al principio se mostraron desorientados, posteriormente mostraron mayor atención y necesidad de trabajo motor en el aula”.

Comentario 3: “Se observó más organización sobre las propuestas realizadas en el sitio”.

Comentario 4: “La competición fue viable en las propuestas que no implicaron muchas reglas”.

Comentario 5: “El alumnado disfrutó en todas las propuestas y aumentó el nivel de práctica motriz”.

4. DISCUSIÓN

Las cuñas motrices partieron de los intereses del grupo-clase, un aspecto clave que garantiza la calidad y la eficacia de la organización y gestión de las prácticas motrices (Cebrián et al., 2013). A excepción de la última cuña motriz, todas se adaptaron al nivel de desarrollo motor del alumnado y les permitió alcanzar el objetivo motor. Además, todas las cuñas motrices cumplieron con los principios de globalidad e interdisciplinariedad, ya que en la mayoría de las cuñas motrices se lograron integrar los saberes de EF y de CN, a excepción también de la última cuña motriz referida a las funciones del sistema nervioso (CN), las sensopercepciones (tacto) y coordinación motriz grupal (EF). Esto pudo deberse a la cantidad de reglas que exigía la realización de la cuña motriz, así como la dificultad que suponía la coordinación motriz grupal. Por un lado, con relación a las reglas, sería conveniente introducirlas a estas edades, pero de forma simple, unidas a las propias acciones motrices de la propuesta y evolucionar poco a poco a reglas más complejas (Montañés, 2003). Por otro lado, la dificultad observada en la consecución del objetivo motor pudo deberse a la dificultad motriz que caracteriza a la coordinación motriz, ya que se basa en la ordenación de la acción motriz de forma armónica y con eficiencia atendiendo a todas las cualidades coordinativas. Este hecho no debe rechazar el trabajo de la coordinación motriz en EI, ya que como apuntan Gámez et al. (2022) la coordinación motriz debe ser trabajada desde edades tempranas. Por lo comentado anteriormente sería adecuado diseñar cuñas motrices con pocas reglas y simples, así como trabajar destrezas motrices en las que la consecución del objetivo motor inicié la coordinación motriz. Por último, las prácticas motrices deben explicarse de forma clara, breve, concisa y bien estructurada como señalan (Abad y Cañada, 2014; López-Tavares y Moya-Mata, 2019; Olmedo, 2000). En el caso de las cuñas motrices por la brevedad que las caracteriza, se debe prestar más atención a estos aspectos, ya que, si se emplea mucho tiempo en explicar, se perderá tiempo de compromiso motor.

La organización del alumnado en las cuñas motrices resultó eficaz. Todas las cuñas motrices atendieron a las necesidades de movimiento que presentan los alumnos en la jornada escolar, tal y como indica Vaca (2007). Como en el trabajo de López-Benavente et al. (2019), las cuñas motrices propuestas permitieron una participación activa del alumnado infantil, aumentando la calidad y cantidad de práctica motriz durante una jornada en EI. Además, se observó mayor disfrute, aceptación y participación en alumnos que mostraban más necesidad de movimiento.

Resultados que coinciden con los observados en el trabajo de Montoya-Fernández et al. (2020) al aumentar el disfrute del alumnado de infantil a través de los descansos activos. En la primera cuña motriz se observó que el alumnado estaba un poco desorientado al participar por primera vez en una práctica motriz en el aula, mientras que posteriormente mostraron la necesidad de trabajo motor en clase. Ello pudo ser debido a la novedad del recurso y al no ser una práctica común en sus actividades rutinarias. En este sentido, Pulido (2013) señala que es necesario plantear rutinas como estructuras estables, pero no inflexibles, permitiendo el movimiento del alumnado con seguridad, creatividad y autonomía. De manera que las cuñas motrices podrían ser un buen medio pedagógico en las aulas de infantil. Las cuñas motrices propuestas permitieron la participación del alumnado considerando el tipo de relación motriz tanto de forma individual como colectiva. Según Andueza y Lavega, (2017) las propuestas motrices deben atender a todos los tipos de relación motriz entre los participantes para favorecer el desarrollo integral, por lo que las cuñas motrices podrían ser consideradas un buen escenario para posibilitarlo. En esta línea, es necesario señalar que en la última cuña motriz se disminuyó la calidad y cantidad de práctica motriz, principalmente por el tipo de agrupamiento y relación motriz. Al tratarse de una propuesta de cooperación en dos grupos fue más difícil su organización y gestión. La organización y gestión de las cuñas motrices individuales o en grupos reducidos resultaron más eficaces. Pérez-Pueyo (2013) indican que las propuestas deberían organizarse en un aumento progresivo del número de personas que se relacionan motrizmente.

La organización del espacio del aula fue suficiente para garantizar la seguridad del alumnado y la consecución del objetivo motor. En este sentido las cuñas motrices planteadas se ajustaron al espacio disponible del aula, característica principal de las mismas (Vaca, 2002). Sin embargo, el espacio del aula no fue suficiente para la realización de la tercera cuña motriz, que consistió en trabajar los desplazamientos muy lentos y rápidos para tomar conciencia del aumento de las pulsaciones al realizar actividades motrices intensas. Para ello, se tuvo que cambiar el espacio de práctica del aula por el patio. Este hecho, supone prestar atención a la intensidad de las cuñas motrices. Aunque autores como López-Benavente et al. (2019) y Pastor-Vicedo et al. (2019) muestran la eficacia de las cuñas motrices intensas como descansos activos en educación infantil, en esta experiencia se observó que un espacio reducido puede limitar el diseño de cuñas motrices a intensidades ligeras y/o moderadas. La principal diferencia es que en el trabajo de Pastor-Vicedo et al. (2019), proponen como descansos activos acciones motrices intensas descontextualizadas del trabajo del aula, como por ejemplo la realización de la carrera en el sitio. Este hecho difiere de la propuesta de esta experiencia que parte de un trabajo global e interdisciplinar, por lo que no todas las cuñas motrices en el aula permiten el trabajo en una intensidad alta. Este tipo de tareas motrices en el aula al realizarse en poco espacio favorecen el control y la gestión del grupo, como ocurrió con la quinta cuña motriz de expresión corporal. En ella, se observó mayor control y gestión del grupo al utilizar el espacio de la asamblea y realizar la cuña motriz en el sitio. Sin embargo, más que poner la atención en el control del grupo, la preocupación debe focalizarse en la necesidad de aumentar la calidad y cantidad de práctica motriz, independientemente del espacio disponible, garantizando la seguridad y la consecución del objetivo motor (López-Benavente et al., 2019; Cebrián et al., 2013).

La organización del tiempo fue determinante en el funcionamiento eficaz de las cuñas motrices. Como indican Pons y Arufe (2016), las cuñas motrices no sustituyen a las horas de motricidad contempladas en el horario semanal. Estas deben ser complemento para atender a las necesidades de movimiento (López Pastor et al., 2006; Vaca, 2007; Vaca et al., 2013). Todas las cuñas motrices se ajustaron al tiempo que caracteriza a las mismas, de 5 a 15 minutos (Cebrián et al., 2013; Vaca et al., 2013) a excepción de la segunda cuña motriz. En el caso de la segunda cuña motriz que se centró en las funciones del aparato respiratorio para tomar conciencia del proceso de la respiración (inspiración nasal y espiración bucal) y de la capacidad pulmonar, el tiempo no se ajustó al previsto y el tiempo de espera del alumnado fue mayor. Esta cuña motriz surgió de un experimento y supuso mucho más tiempo de organización y gestión, entre las principales causas por la utilización de mucho material. Por este motivo no

sería viable plantearla como cuña motriz, pues “precisa de una dedicación superior a 15 minutos” y rompe con la esencia y la característica principal de la corta duración de las cuñas motrices (Vaca, 2002), además, no garantiza el tiempo de compromiso motor, ya que el alumnado tuvo que permanecer mucho tiempo en espera. Como solución se podría plantear como una actividad en el trabajo por rincones durante la jornada escolar con ayuda del propio alumnado (Ezquerro y Argos, 2008). De esta manera, en vez de realizarlo alumno por alumno, se plantearía por equipos de trabajo, en grupos reducidos, estableciendo diferentes roles dentro del grupo (un alumno cambia la boquilla, otro llena la botella, otro sujeta la botella, etc.).

La organización de los materiales supuso un aspecto clave en la gestión eficaz del proceso didáctico. En las cuñas motrices que no se utilizó material, la gestión del tiempo fue más eficaz, ya que no se perdió tiempo de práctica en la colocación y recogida del material. Aunque las cuñas motrices se pueden planificar con material propio del aula como mesas, sillas, rincones, etc., o específico del ámbito del desarrollo de la motricidad como pelotas, cuerdas, conos, etc. (Cebrián et al., 2013) y se recomienda que los materiales a utilizar sean atractivos y suficientes (López-Tavares y Moya-Mata, 2019), sería recomendado no utilizar materiales o utilizar pocos para garantizar el tiempo de compromiso motriz.

5. CONCLUSIONES

Considerando la discusión planteada anteriormente, se extraen las siguientes conclusiones en base al objetivo de esta experiencia que consistió en analizar los aspectos relacionados con la organización de los elementos estructurales (alumnado, materiales, espacio y tiempo) que garanticen la calidad en el proceso didáctico de las cuñas motrices globales en EI.

En primer lugar, la participación del alumnado en las cuñas motriz es alta independientemente del tipo de agrupamiento y la relación motriz. Por lo que se recomienda plantear variedad para favorecer la formación integral. Partiendo de un trabajo individual, pasando a parejas, y continuado en grupos pequeños. En segundo lugar, la organización y gestión del espacio de las cuñas motrices es suficiente para prácticas motrices de intensidad ligera y/o moderada. Para actividades de intensidad vigorosa sería apropiado utilizar otro espacio más amplio. En tercer lugar, la organización eficaz del tiempo en las cuñas motrices está determinada por la cantidad de reglas y la dificultad de la práctica motriz. Por lo que sería recomendable planificarlas con pocas reglas y baja dificultad motriz para fomentar el tiempo de compromiso motor. Y por último, la organización de los materiales en las cuñas motrices delimita el tiempo de compromiso motor. Por lo que se recomienda la planificación y realización de cuñas motrices sin o con poco material para favorecerlo.

El diseño y puesta en práctica de las cuñas motrices interdisciplinares favorece el desarrollo global e integral del alumnado en EI. Los docentes de EI deberían incluir las cuñas motrices como rutinas en las jornadas escolares, no solo atender a las necesidades de movimiento sin planificación previa, sino que se planifiquen propuestas globales e interdisciplinares. Para favorecer la participación motriz del alumnado y atender a sus necesidades de movimiento, las cuñas motrices en EI se deben introducir poco a poco en la jornada escolar.

Una limitación fue no considerar el momento en el que se plantearon las cuñas motrices. Aunque se llevaron a cabo entre dos momentos más estáticos, no se programaron en diferentes horarios de la jornada escolar, de manera que la organización de las cuñas motrices pudo estar determinada por el momento en el que se realizaron. Por

ello sería interesante plantear la limitación encontrada como futura línea de investigación y además comprobar si mejora el rendimiento académico (Pastor-Vicedo et al., 2019) y el nivel de atención en las sucesivas actividades que se realicen en el aula (Suárez-Manzano et al., 2018).

6. BIBLIOGRAFÍA

- Abad, B. y Cañada, D. (2014). *Unidades didácticas activas*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Andueza, J. y Lavega, P. (2017). Incidencia de los juegos cooperativos en las relaciones interpersonales. *Movimiento*, 23(1), 213-227. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.65002>
- Cebrián, B., Isabel, M. y Miguel, A. (Coord.) (2013). *Como trabajar la motricidad en el aula. Cuñas motrices para Infantil y Primaria*. Miño y Dávila.
- Ezquerro, M. P. y Argos, J. (2008). Lo que creemos no es siempre lo que hacemos: los educadores infantiles y la organización del espacio mediante rincones. *International Journal of Early Childhood*, 1(40), 53-63. <https://doi.org/10.1007/bf03168363>
- Gamboa-Jiménez, R. A., Bernal-Leiva, M. N., Gómez-Garay, M. P., Gutiérrez-Isla, M. J., Monreal-Cortés, C. B. y Muñoz-Guzmán, V. V. (2020). Corporeidad, motricidad y propuestas pedagógicas prácticas en aulas de educación infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(1), 1-22. <https://doi.org/10.11600/1692715x.18101>
- Gómez, M., Fernández, A., Muller, S. y Losada-Berlanga, M. C. (2022). Diferencias de las capacidades físico-coordinativas en niños de 6 a 12 años. *Journal of Physical Education and Human Movement*, 4(1), 1-10. <https://doi.org/10.24310/jpehmjpehmjpehm.v4i113391>
- López-Benavente, A., Ureña-Ortín, N. y Alarcón, F. (2019). Evaluación formativa y compartida para la inclusión de descansos activos en infantil. *Journal of Sport and Health Research*, 11(1), 143-154.
- López-Pastor, V. M., Aldama, B., Martín, M. y Arroyo, M. A. (2006). Elaboración de material curricular sobre cuñas motrices. Un proyecto cooperativo de formación permanente del profesorado. *Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. La Peonza. <https://doi.org/10.35376/10324/37920>
- López-Tavares, A. y Moya-Mata, I. (2019). ¿Es esto Educación Física?: el tiempo de compromiso motor en Educación Primaria. *Sports Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 5(3), 373-391. <https://doi.org/10.17979/sportis.2019.5.3.5238>
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Pearson.
- Molina, M. y López-Pastor, V. M. (2017). Educación física y aprendizaje globalizado en educación infantil: evaluación de una experiencia. *Didacticae*, 2, 89-104. <https://doi.org/10.1344/did.2017.2.89-104>
- Montañés, J. (2003). *Aprender y jugar: actividades educativas mediante el material lúdico-didáctico Prismaker System*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Montoya-Fernández, C., Zamorano, D., Gil-Madrona, P. e Infantes-Paniagua, A. (2020). Disfrute a través de una

- propuesta de descansos activos en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9(1), 155-164. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2020.v9i1.8305>
- Olmedo, J. A. (2000). Estrategias para aumentar el tiempo de práctica motriz en las clases de Educación Física escolar. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 59, 22-30. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/2\).116.09](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/2).116.09)
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. World Health Organisation.
- Pastor-Vicedo, J., Martínez-Martínez, J., Jaén-Tévar, Y. y Prieto-Ayuso, A. (2019). Los descansos activos y la mejora de los aprendizajes en educación infantil: una propuesta de intervención. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 8(2), 67-72. <https://doi.org/10.6018/sportk.401131>
- Pérez-Pueyo, A. (2013). El estilo actitudinal: una propuesta para todos y todas desde la inclusión en la educación física. *Lúdica pedagógica*, 2, 81-92. <https://doi.org/10.17227/01214128.18ludica81.92>
- Pons, R. y Arufe, V. (2016). Análisis descriptivo de las sesiones e instalaciones de psicomotricidad en el aula de Educación Infantil. *Sportis: Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 2(1), 125-146. <https://doi.org/10.17979/sportis.2016.2.1.1445>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 28, de 2 de febrero de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>
- Rosa, A., Carrillo, P. J., García, E. y Moral, J. E. (2020). La organización y la gestión de la clase de Educación Física. *VIREF Revista de Educación Física*, 9(4), 81-96. <https://doi.org/10.36576/summa.132088>
- Santamaría, N. (2019). Las cuñas motrices en educación infantil permiten un cuerpo presente en el aula. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(1), 138-159. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.1.1375>
- Suárez-Manzano, S., Ruíz-Ariza, A., López-Serrano, S. y Martínez, E. (2018). Descansos activos para mejorar la atención en clase: intervenciones educativas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(4), 287-304. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8417>
- Ureña, N., Cerezo, M. C., López-Benavente, A. y Alarcón, F. (2018). *Programa ACTIVAmotricidad. Ejercicio físico y Neurociencia. Beneficios en el desarrollo cognitivo, motriz, emocional y social en niños*. Lulu.
- Vaca, M. J. (2002). *Relatos y reflexiones sobre el tratamiento pedagógico de lo corporal en la Educación Primaria*. Asociación: Cuerpo, Educación y Motricidad. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.8507>
- Vaca, M. J. (2007). Un proyecto para una escuela con cuerpo y en movimiento. *Ágora para la EF y el Deporte*, 4-5, 91-110.
- Vaca, M. J. y Varela, M. (2008). *Motricidad y aprendizaje: el tratamiento pedagógico del ámbito corporal*. Graó.
- Vaca, M. J., Fuente, S. y Santamaría, N. (2013). *Cuñas motrices en la escuela infantil y primaria*. Ediciones Balnea.

INFORMACIÓN SOBRE LAS AUTORAS

María Isabel Cifo Izquierdo. Docente sustituta interina en la Universidad de Granada. Doctora en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria. Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Diplomada en Magisterio de Educación Física. Máster en Formación del Profesorado. Investigadora colaboradora en EDUFIDE E017-09. Grupo de Investigación en Educación Física y Deportiva. Líneas de investigación: juegos motores deportivos y emocionales; expresión corporal; formación permanente y universitaria en Educación Física Infantil y Primaria. Ha participado en congresos nacionales e internacionales mediante la presentación de comunicaciones. Ha formado parte del comité organizador y/o científico en congresos. Dirige líneas de TFM y TFG sobre el trabajo de la EF en Infantil y Primaria.

✉ mariaisabel.cifo@ugr.es

Elena Olmos Sánchez. Investigadora independiente. Grado en Educación Infantil. Interesada en metodologías activas que favorezcan el interés del alumnado. Premio Extraordinario al mejor expediente académico en su promoción. Alumna interna en Didáctica de las Ciencias Experimentales. Máster en Psicopedagogía, especialista en orientación, asesoramiento e intervención psicopedagógica, en un entorno educativo formal (centros educativos) y/o no formal (sociocomunitario o laboral). Ha presentado contribuciones a congresos. Líneas de investigación: Educación Infantil, destrezas motrices infantiles, interdisciplinariedad en la etapa de Infantil, desarrollo integral infantil, metodologías activas en infantil, entre otras.

✉ 3delenaolmos@gmail.com

María Jesús Garre Pérez. Investigadora independiente. Grado en Maestro de Educación Infantil y Grado en Maestro de Educación Primaria, interesada en educación inclusiva y uso de metodologías activas en el aula que favorezcan la motivación y adquisición de competencias. Alumna interna en Didáctica de las Ciencias Experimentales. Máster en Dificultades de Aprendizaje y Trastornos del Lenguaje, especialista en la identificación e intervención de las dificultades y trastornos del aprendizaje, del lenguaje y del desarrollo en un contexto educativo. Ha presentado contribuciones a congresos. Líneas de investigación: Educación Infantil, salud infantil, inteligencias múltiples en Infantil, estimulación infantil, metodologías activas en infantil, entre otras.

✉ mjesus.garre@gmail.com

Análisis de los beneficios de la práctica del goalball durante las clases de educación física: revisión sistemática

Analysis of the benefits of the practice of goalball during physical education classes: systematic review

JOSÉ M. GAMONALES

Universidad de Extremadura, Universidad Francisco de Vitoria y Universidad a Distancia de Madrid

 <https://orcid.org/0000-0002-2444-1535>

VÍCTOR HERNÁNDEZ-BELTRÁN

Universidad de Extremadura

 <https://orcid.org/0000-0002-7449-5734>

LUISA GÁMEZ-CALVO

Universidad de Extremadura

 <https://orcid.org/0000-0002-5205-8349>

JESÚS MUÑOZ-JIMÉNEZ

Universidad de Extremadura

 <https://orcid.org/0000-0003-1283-5227>

Recibido: 10/05/2023

Aceptado: 30/10/2023

PALABRAS CLAVES

Educación física, deporte, Goalball, discapacidad, inclusión.

RESUMEN

El Goalball es un deporte paralímpico creado específicamente para personas con discapacidad visual, y en el área de Educación Física es empleado como contenido didáctico, que además fomenta la inclusión del alumnado. El objetivo del presente trabajo fue realizar una revisión sistemática de la literatura relacionada con el Goalball en la Educación Física. Para ello, se emplearon las palabras clave: "Goalball" y "Physical Education", y las bases de datos de Web of Science, Scopus, SportDiscus y PubMed. Se obtuvieron un total de 7 documentos publicados hasta diciembre de 2022. Los documentos seleccionados fueron evaluados por expertos con la finalidad de determinar la calidad de los manuscritos, analizando la fiabilidad intra-observador ($p = .98$), e inter-observador ($p = .94$). Los estudios analizados resaltan la importancia de trabajar las actitudes positivas hacia la discapacidad, para lo que es muy útil la práctica de deportes adaptados en contexto educativos. En conclusión, se deberían desarrollar más estudios que analicen los beneficios de los deportes para personas con discapacidad en Educación Física, considerando las diferentes etapas educativas.

ABSTRACT

Goalball is a Paralympic sport created specifically for people with visual impairment. It is used as a didactic resource in physical education scope, which also promotes the inclusion of students. This study aimed to carry out a systematic review of the literature related to Goalball in Physical Education. The keywords "Goalball" and "Physical Education" were used to search for documents, searched in the Web of Science, Scopus, SportDiscus and PubMed databases. A total of 7 documents were identified and published up to December 2022. The selected documents were evaluated by experts with the purpose of determining the quality of the manuscripts. In addition, a reliability analysis was carried out, intra-observer ($p = .98$) and inter-observer ($p = .94$). The studies analyzed highlight the importance of working on positive attitudes towards disability, for which the practice of adapted sports in educational contexts is very useful. In conclusion, more studies should be developed to analyze the benefits of sports for people with disabilities in physical education, considering the different educational stages.

KEYWORDS

Physical education, sport, Goalball, disability, inclusion.



Para citar este artículo: Gamonales, J. M., Hernández-Beltrán, V., Gámez-Calvo, L. y Muñoz-Jiménez, J. (2023). Análisis de los beneficios de la práctica del goalball durante las clases de educación física: revisión sistemática. *EA, Escuela Abierta*, 26, 73-89. doi:10.29257/EA26.2023.06

1. INTRODUCCIÓN

El Goalball es una práctica físico-deportiva con una reducida variedad de acciones técnico-tácticas ofensivas y defensivas, que está condicionada por la ausencia de visión de los jugadores durante los entrenamientos y las competiciones, exceptuando al portero, el cual es el único que presenta visión. Por ello, da lugar a un juego muy lineal y con una estructura formal cerrada (Muñoz-Jiménez y col., 2021). Esta modalidad deportiva está destinada para las personas con discapacidad visual, independientemente del grado de visión, por ello, todos los jugadores llevan un antifaz que elimina cualquier posibilidad de visión, con el objetivo de jugar en igualdad de condiciones (FEDC, 2023). Este deporte fue introducido en los Juegos Paralímpicos de Toronto, Canadá, en 1976, y en 1978 se celebró el primer Campeonato del Mundo en Austria (Arráez-Martínez, 2011). Desde entonces, su popularidad ha ido creciendo y, actualmente, es practicado en todos los países que forman parte de la Federación Internacional de Deportes para Ciegos (Haegele y Wiegel, 2018).

En la literatura científica existe una gran diversidad de estudios relacionados con el Goalball, que abarcan diferentes temáticas. Se ha analizado los indicadores de rendimiento deportivo en función del género, así como su influencia en el juego (Muñoz-Jiménez y col., 2021). Respecto a las capacidades físicas, se ha estudiado el lanzamiento en relación con la fuerza máxima, la potencia muscular, las medidas antropométricas y composición corporal (Scherer y col., 2012; Molik y col., 2015; Castelli Correia de Campos y col., 2020; Petrigna y col., 2020; Kimyon y Ince, 2020), el equilibrio estático en la realización de habilidades motoras, y su influencia en el rendimiento deportivo (Bednarczuk y col., 2017; Palacín Artigosa y col., 2022), el tiempo de reacción y el desempeño de la defensa (Da Silva y col., 2010), o la aptitud física en jugadores adolescentes con discapacidad visual (Da Cunha Furtado y col., 2016; Goulart-Siqueira y col., 2019; Karakaya y col., 2009). Debido a la falta de visión, el goalball es una disciplina en la que se producen golpes y lesiones producidas por el balón o choque entre compañeros, siendo las abrasiones de piel y los traumatismos, las lesiones producidas con mayor frecuencia en los jugadores de élite (Zwierzchowska y col., 2020).

Respecto a aspectos vinculados a la psicología y la sociología, destacan los estudios sobre los patrones comportamentales de los deportistas (Amorím y col., 2010). el uso de imágenes mentales como medio de mejorar el entrenamiento y la competición (Eddy y Mellalieu, 2003) o la evaluación de los motivos y las barreras para la práctica de Goalball y otras actividades físicas en personas con discapacidad visual (Ávalos-Solitario y col., 2021). En referencia al ámbito específicamente deportivo, Abdolmaleki y col. (2015) definen los requisitos de los perfiles del rol de entrenadora y entrenador de Goalball, mientras que Martin y col. (2023) indagan sobre las opiniones de los expertos sobre la clasificación funcional de los deportistas, basada en la evidencia científica. Gulick y Malone (2011) desarrollan diferentes métodos específicos de análisis en relación con la sonoridad del balón.

Sin embargo, los documentos relacionados con el Goalball como herramienta para las clases de Educación Física (en adelante, Ed. Fís.) son escasos. Habría que señalar a Laughlin y Happel (2016), que aportan orientaciones didácticas para su enseñanza en las instituciones educativas. La Ed. Fís., es una herramienta fundamental en el fomento de la educación inclusiva (Gamonales, 2016). Mejora la educación en valores relacionada con el respeto, la empatía y la no discriminación, implementando normas y políticas preventivas, lo que facilita la creación de entornos inclusivos (Arnaiz-Sánchez y col., 2017). En este sentido, proporciona diversos beneficios psicosociales, como la integración social, que lleva a la comunidad educativa a unirse mediante la participación y la diversión, creando conexiones sociales que mejoran la comunicación entre los involucrados (Cansino-Aguilera, 2016; Hernández-Beltrán y col., 2022a). En suma, estos beneficios permiten a los docentes producir mejoras en el desarrollo integral del alumnado, fomentando la mejora de la comprensión, así como la valoración y aceptación de las diferentes capacidades humanas (Hernández-Beltrán y col., 2022a; Felipe-Rello y col., 2020). Teniendo en cuenta todos estos

beneficios, mediante el desarrollo de las unidades didácticas y los contenidos relacionados con los deportes para personas con discapacidad puede facilitar la consecución de los fines de la Ed. Fis. (Gamonaes y Campos-Galán, 2017; Hernández-Beltrán, y col., 2022a; Hernández-Beltrán y col., 2022b). En este sentido el Goalball, como deporte paralímpico, puede ser utilizado como herramienta de inclusión en el aula de Ed. Fís., puesto que debido a sus características de juego, permite la participación e inclusión de todo el alumnado, experimentando nuevas posibilidades motrices, así como la adquisición de nuevos valores (Blanco y Huguet, 2013; Molik y col., 2015), puesto que el Goalball se basa fundamentalmente en la percepción de estímulos auditivos y kinestésicos (Arráez-Martínez, 2011; Owen, 2014). El sentido auditivo de los jugadores es fundamental para detectar la trayectoria de la pelota de juego (el balón lleva cascabeles en su interior), lo que requiere de una buena percepción espacial y agudeza visual para situarse en cada momento en el lugar más apropiado, durante la defensa y lanzamiento de la pelota (Kimyon y Ince, 2020).

Dado que parece evidente que el número de documentos sobre Ed. Fís. y Goalball es reducido. Por tanto, el objetivo del presente trabajo fue analizar aquellos documentos relacionados con el uso del Goalball como herramienta (contenido) de las clases de Ed. Fís., así como conocer los beneficios que reporta su práctica, mediante una revisión sistemática de la literatura.

2. METODOLOGÍA

2.1. Diseño

Este trabajo se encuentra dentro de los Estudios teóricos (Montero y León, 2007). Por ello, se siguió un proceso de “Acumulación de datos y selección de estudios” (Ato y col., 2013), con el objeto de identificar el mayor número de trabajos científicos en relación con la práctica del Goalball en Ed. Fís.

2.2. Criterios para la selección de los estudios

Los documentos científicos seleccionados para formar parte de la muestra debían cumplir con los Criterios de inclusión y exclusión establecidos (Tabla 1).

Tabla 1

Criterios para la Inclusión y exclusión de manuscritos

N.º	CRITERIOS DE INCLUSIÓN
1	Seleccionar cualquier <i>Tipo de documento</i> científico.
2	Describir al menos alguna de las características de la modalidad deportiva del Goalball (mínimo 50 palabras).
3	Estar escrito en <i>Inglés, Portugués o Español</i> .
4	Estar disponible a texto completo o sólo disponer del resumen.

Criterios de exclusión

2.4. Codificación de las variables

Los manuscritos seleccionados se clasificaron atendiendo a las siguientes variables:

Variables generales: Autor/es, Año, Título y Resumen.

Variables específicas de los documentos seleccionados: Base de datos, Tipo de documento, Tipo de estudio, Palabras clave, Comité ético de la universidad Muestra 1, Muestra 2, y Disciplina de las Ciencias del Deporte.

Variables específicas relacionadas con la temática de estudio: Nivel Educativo, Beneficios del Goalball, Tipo de materiales y Protocolo de intervención (Número y duración de las sesiones).

Variables de calidad de los trabajos seleccionados: Calidad de los documentos.

2.5. Procedimiento de registro para los estudios

Para realizar un trabajo de revisión sistemática, es importante definir una buena estrategia de búsqueda de documentos científicos, que permita un resultado exitoso y afín a los objetivos propuestos (Thomas y col., 2015). Además, una vez extraídas las conclusiones, los autores deben ser capaces de dar respuesta a la pregunta inicial de la investigación (Rew, 2011). En este sentido, el procedimiento de registro y análisis de datos utilizado se desarrolló de manera similar a trabajos previos de la literatura científica (Gámez-Calvo y col., 2022; Gamonaes y col., 2021; Gamonaes y col., 2018a; Hernández-Beltrán y col., 2021), desarrollado en las siguientes fases: 0. *Selección de la temática*; 1. *Planificación y selección de las palabras clave*; 2. *Búsqueda en las bases de datos*; 3. *Acceso a los documentos*; 4. *Tratamiento de la información*; 5. *Análisis de calidad de los documentos*.

Por último, en relación con la Fase 5. *Análisis de calidad de los documentos*, se empleó el cuestionario diseñado por Law y col. (1998). Este cuestionario ha sido utilizado ampliamente en revisiones sistemáticas anteriores, con la finalidad de conocer la calidad de los documentos seleccionados (Gamonaes y col., 2021; Hernández-Beltrán y col., 2021). Además, la evaluación fue realizada por seis expertos en la materia, ajenos a la investigación, de los cuales se seleccionaron cuatro como consecuencia de cumplir con los criterios de inclusión. Los expertos que revisaron los trabajos tenían que reunir los siguientes criterios:

- Ser Doctor en Ciencias del Deporte, y/o, en Educación.
- Ser docente en activo de Educación Primaria ($n = 3$), Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, en la especialidad de Ed. Fís., y /o Universidad ($n = 1$).
- Tener mínimo 5 años de experiencia como docente de Ed. Fís.
- Tener publicaciones científicas en el ámbito de la Ed. Fís., y, concretamente, investigaciones relacionadas con los deportes para personas con discapacidad.

Por otro lado, se tuvo en cuenta el nivel de voluntariedad de cada uno de los expertos para participar en el estudio de Goalball. Además, se llevó a cabo un proceso de entrenamiento y familiarización con el cuestionario diseñado por Law y col. (1998), con el objetivo de aumentar la fiabilidad de las puntuaciones a realizar. Este procedimiento de entrenamiento y confiabilidad entre observadores tuvo cuatro etapas: 1) Etapa preparatoria, 2) Etapa de selec-

ción de los codificadores, 3) Etapa de formación de los observadores y 4) Etapa de confiabilidad (Gamonaes y col., 2018b). De esta forma, se va a reducir el riesgo de sesgo en las puntuaciones, así como aportar mayor confiabilidad al proceso de puntuación y evaluación de los manuscritos. Tras la calificación de los documentos, se otorgó una puntuación a cada uno de los manuscritos en función de la media de las puntuaciones otorgadas por los expertos, y, así obtener su calidad metodológica (Sarmiento y col., 2018).

2.6. Análisis estadístico

Primeramente, se realizó el análisis de fiabilidad entre observadores mediante el Índice Kappa, tomando como referencia la puntuación lo más cercana posible al valor de 1.00, puesto que este identificador va a indicar una fiabilidad perfecta entre los observadores (Polit y Hungler, 2000), aunque valores superiores a 0.80 (Field, 2013) también son admitidos. Finalmente, se obtuvo una puntuación de 0.85. Por tanto, los codificadores obtuvieron un nivel suficiente de fiabilidad intra-observador ($p = .98$), e inter-observador ($p = .94$), y fueron considerados aptos para realizar el análisis de calidad de los documentos seleccionados. El análisis descriptivo del Nivel educativo se realizó mediante porcentajes, para conocer la etapa educativa de la intervención. Para el análisis, se utilizó el software Statistical Package of Social Science (versión 27, 2021; IBM Corp., IBM SPSS Statistics para MAC OS, Armonk, NY, EE. UU.). Además, se empleó del software Excel (Microsoft 365), para la elaboración del análisis descriptivo y figura.

3. RESULTADOS

Los documentos seleccionados en el presente trabajo se han clasificado en función de las Variables generales, Variables específicas de los documentos (Tabla 2), Variables específicas relacionadas con la temática de estudio, y Variables de calidad de los manuscritos (Tabla 3).

Tabla 2

Documentos seleccionados relacionados con el Goalball en el ámbito de la Ed. Fís.

ID	AUTOR/ES Años	TÍTULO	RESUMEN	BASE DE DATOS	TD	TE	PC	CE	n1	n2	D
I	Utvic y col. (2022)	Effects of application of goalball at classes of physical education on some motoric abilities and physical constitution of school age boys	El estudio trata de analizar los efectos de un programa experimental de Goalball implementado durante las clases de Ed. Fís, en la mejora de las habilidades motoras y el estado físico de niños en edad escolar.	PubMed	AR	Emp. Cuant.	Physical education; goalball; motor abilities; body composition	Sí	Sí	34	AFA

2	Kokhan y col. (2021)	Goalball as a Factor of Physical Rehabilitation of Students with Visual Impairments	El estudio trata de observar la influencia del entrenamiento del Goalball en el desarrollo físico del alumnado con discapacidad visual y el control de los resultados de la participación del alumnado en torneos deportivos.	WOS, SportDiscus.	AR	Emp. Cuant.	Students with visual impairments; sports training; goalball; rehabilitation; adaptation	Sí	Sí	12	AFA
3	Fines y Block (2021)	Building collegiate adapted sports: goalball case study	El estudio trata de examinar el desarrollo de los programas de deportes adaptados en la universidad	WOS	AR	Emp. Cual.	Adapted sports; goalball; campus recreation; multicultural organization development	No	Sí	13	AFA
4	Pérez y col. (2018)	Education intervention using para-sports for athletes with high support needs to improve attitudes towards students with disabilities in Physical Education	El estudio trata de explorar las actitudes de los participantes hacia la discapacidad y el contacto con personas con discapacidad. Además, trata de conocer los efectos de un programa de concienciación para deportes adaptados a corto y largo plazo.	WOS, Scopus	AR	T	Inclusion; paralympic sports; awareness program; primary school; special education needs (SEN).	No	Sí	88	AFA
5	Laughlin y Happel (2016)	Developing an appropriate goalball unit for secondary physical education	El estudio trata de mostrar estrategias para ayudar a los maestros a fomentar la participación y el aprecio de los estudiantes a través de habilidades únicas que solo se desarrollan en el deporte, como es a través del Goalball	SportDiscus, Scopus	AR	T	Goalball; secondary physical education; unit.	No	No		AFA
6	Caliskan y col. (2011)	Body mass index and percent body fat in goalball and movement education in male and female children with severe visual impairment	El estudio trata de comparar el porcentaje de grasa y el índice corporales durante 3 meses en niños con discapacidad visual grave que practican Goalball	WOS, Scopus	AR	Emp. Cuant.	body mass index; body fat; goalball; visual impairment.	No	Sí	46	AFA

7	Çolak y col. (2004)	Physical fitness levels of blind and visually impaired goalball team players	El estudio trata de verificar el efecto de jugar al goalball sobre ciertas medidas de aptitud motora, y observar la diferencia motriz entre jugadores y no jugadores de Goalball	WOS, SportDiscus.	AR	Emp. Cuant.	Goalball; physical fitness	Sí	Sí	103	AFA
---	---------------------	--	--	-------------------	----	-------------	----------------------------	----	----	-----	-----

Id: Identificador; BD: Base de Datos; TD: Tipo de Documento; PC: Palabras Clave; TE: Tipo de Estudio; CE: Comité ético de universidad; n1: Muestra I; n2: Muestra II; D: Disciplina de Ciencias del Deporte; WOS: Web of Science; AR: Artículo de Revista; T: Estudio Teórico; Emp. Cuant.: Empírico Cuantitativo; Emp. Cual.: Empírico Cualitativo; AFA: Actividad Física Adaptada.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3

Documentos seleccionados relacionados con el Goalball en el ámbito de la Ed. Física

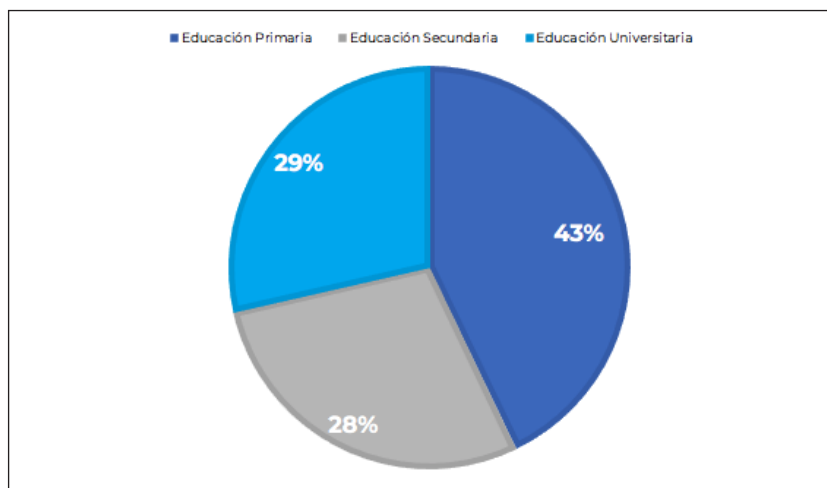
ID	NIVEL EDUCATIVO	BENEFICIOS DEL GOALBALL	TIPO DE MATERIALES	Número de sesiones	CALIDAD
1	Educación Primaria	Mejoras en la composición corporal, reducción del porcentaje de grasa y aumento de la fuerza muscular en el grupo que practica Goalball.	No específica	3 veces a la semana, durante 12 semanas	A
2	Educación Universitaria	Aumento de la resistencia a la velocidad y a la fuerza del grupo que practica Goalball en comparación con el grupo que no lo practica	No específica	2 veces a la semana 1,5 horas cada vez, durante 9 meses	A
3	Educación Universitaria	No específica	No específica	No específica	B
4	Educación Primaria	Los jugadores que practican Goalball tienen una mejor actitud respecto a aquellos que no practican deporte.	No específica	No específica	B
5	Educación Secundaria	Promoción del desarrollo motor relacionado con el deporte, la conciencia cultural, y oportunidad para que los estudiantes con o sin discapacidad participen en actividades físicas apropiadas	Materiales comprados, no específicos pero adaptados	14 sesiones	B
6	Educación Primaria	Reducción del porcentaje de grasa corporal	No específica	3 días a la semana durante 3 meses (36 días, 54 horas)	C
7	Educación Secundaria	Mejora de las habilidades motoras en niños con discapacidad visual	Materiales comprados (baterías de test: Flamingo Balance Test)	Grupo que juega Goalball: 6 horas/semana	C

Fuente: Elaboración propia

En la Figura 2, se muestra el análisis descriptivo mencionado anteriormente, realizado mediante porcentajes en función del Nivel educativo donde se desarrolló la investigación presentada en cada estudio. Los resultados muestran que el 43% de los estudios analizados llevaron a cabo su intervención en la etapa de Educación Primaria.

Figura 2

Caracterización de los Documentos en función del *Nivel educativo*



Fuente: Elaboración propia

4. DISCUSIÓN

El objetivo del presente trabajo fue realizar una búsqueda de documentos científicos relacionados con el uso del Goalball como contenido de las clases de Ed. Fís., y conocer los beneficios de su práctica. El proceso de búsqueda de documentos y clasificación de datos empleado ha sido utilizado previamente en otros estudios, debido a su fácil implementación, y a su capacidad para clasificar los estudios en función de diferentes variables, lo que facilita el desarrollo de conclusiones (Gámez-Calvo y col., 2022; Gamonales y col., 2021; Hernández-Beltrán y col., 2021). Para evitar sesgos en la publicación, se deben tener en cuenta la relación entre los resultados obtenidos y las variables seleccionadas, eliminando aquella información que no está relacionada con la temática objeto de estudio (Sánchez-Serrano y col., 2022). Los resultados muestran que practicar deportes paralímpicos en el aula de Ed. Fís. permite a los docentes fomentar valores como la cooperación y desarrollar actitudes positivas hacia las personas con discapacidad. El alumnado ha de emplear habilidades motoras específicas de la actividad deportiva (Utvic y col., 2022), practicando deporte en ausencia de algunos sentidos, como el de la vista, lo que permite experimentar la motricidad de manera diferente, pero conservando las mejoras de cualquier modalidad deportiva tradicional, como las mejoras a nivel cardiovascular (Çolak y col., 2004). Sin embargo, existen pocos trabajos científicos que tengan como objeto el Goalball en entornos educativos, siendo inexistentes los estudios teóricos de revisión. El presente trabajo se ha desarrollado para ocupar este vacío, y conocer los procedimientos educativos de las intervenciones existentes en la actualidad.

Respecto al Año de publicación, en ningún año se ha publicado más de un documento. Solamente, en el intervalo de tiempo entre el año 2020 y 2022, se aprecia cierta continuidad en las publicaciones relacionadas con el Goalball y la Ed. Fís. Esta escasez y discontinuidad confirma la carencia de estudios. Por ello, como prospectiva de futuro, se recomienda desarrollar nuevos trabajos que profundicen y evalúen las posibilidades que ofrece esta modalidad deportiva, diseñando protocolos de enseñanza-aprendizaje motivadores e innovadores centrados en el Goalball, y valorando si es una buena herramienta de inclusión (Hernández-Beltrán, y col., 2022a). En cuanto a las Bases de datos utilizadas, la búsqueda bibliográfica se llevó a cabo en cuatro plataformas, con el objetivo de obtener la máxima cantidad de información posible. Los manuscritos que finalmente han conformado la muestra pertenecen a WOS (n = 5), Scopus (n = 3), PubMed (n = 1), y SportDiscus (n = 2), obteniendo un total de siete documentos que cumplieran con los criterios de inclusión, tras eliminar los documentos duplicados. Estos resultados muestran un escaso interés de los investigadores en los deportes para personas con discapacidad en el ámbito educativo, y en concreto, en deportes específicos como el Goalball. En relación con las Palabras clave, se observa que el término más utilizado es “Goalball” (n = 7). Como los términos están relacionados con la temática de estudio, es fundamental una buena planificación de las Palabras clave para obtener buenos resultados (Benito-Peinado y col., 2007). Sin embargo, no existen muchos documentos, a pesar de lo amplio de los términos seleccionados, por lo que podría ser interesante comprobar si ocurre lo mismo con otros deportes para personas con discapacidad, e incluso otros ámbitos como el rendimiento deportivo, recreativo o terapéutico.

En relación con el Resumen, se observa como la mayoría de los Artículos científicos seleccionados analizan los efectos de practicar Goalball en las clases de Ed. Fís., en concreto mejorando las habilidades motrices (Colak y col., 2004; Kokhan y col., 2021; Utvic y col., 2022), la composición corporal (Caliskan y col., 2011), y la inclusión en el aula (Fines y Block, 2021; Laughlin y Happel, 2016; Pérez y col., 2018), entre otras. Si bien ningún estudio aporta evidencias definitivas sobre todos los beneficios del Goalball en las clases de Ed. Fis., sí se observa una creciente motivación por la práctica de este deporte en contextos educativos, y sus beneficios para las personas con discapacidad en concreto, al igual que en otros ámbitos como el de la salud (Da Silva y col., 2010). En este sentido el trabajo publicado por Mitic y col. (2020), pone de manifiesto la importancia de la práctica deportiva para personas con discapacidad, que, entre otros aspectos positivos, desarrolla la autoeficacia. Esto contribuye a demostrar que los estudios sobre la práctica del Goalball y otros deportes Paralímpicos (Gamonales y Campos-Galán, 2016) en el área de la Ed. Fís. favorecen la visibilización de las personas con discapacidad.

En relación con el Idioma, se observa que la totalidad de los manuscritos están publicados en Inglés (n = 7), Los resultados están en consonancia con lo que ocurre en otras revisiones sistemáticas relacionadas con los deportes para personas con discapacidad (Gámez-Calvo y col., 2022; Gamonales y col., 2021; Hernández-Beltrán y col., 2021). Los documentos están redactados principalmente en el idioma Inglés. Atendiendo al Tipo de documento, todos los manuscritos son Artículos de revista (n = 7), considerados como los de mayor valor y validez en el ámbito académico y científico. El Tipo de diseño predominante son los Estudios Empíricos con Metodología Cuantitativa (n = 4), seguidos de los Estudios Teóricos (n = 2). Sólo existe un Estudio Empírico con Metodología Cualitativa (n = 1), pero que se muestra como uno de los diseños más idóneos para conocer la opinión y satisfacción de los participantes, mediante la realización de entrevistas (Montero y León, 2007). Parece que a pesar de que existen pocos estudios, hay variedad de diseños, lo que facilita un análisis desde diferentes aproximaciones científicas, y por tanto una mejor comprensión de la realidad del objeto de estudio.

Todos los trabajos seleccionados pertenecen a la Disciplina de las Ciencias del Deporte denominada Actividad Física Adaptada (n = 7). Respecto a la Calidad de los documentos, cuatro expertos en la temática de estudio, ajenos a la investigación, analizaron de forma independiente la calidad de los documentos seleccionados, con el objetivo

de minimizar el sesgo y completar el proceso de revisión. Dos documentos fueron valorados con una Excelente calidad metodológica (A) (n = 2), tres con Buena calidad metodológica (B) (n = 3) y, finalmente, dos documentos con Baja calidad metodológica (C) (n = 2). Para futuras revisiones sistemáticas se recomienda continuar desarrollando análisis de la calidad de los estudios, realizados por expertos en la temática. En este sentido, sería interesante diseñar y validar un cuestionario de calidad de los manuscritos para las revisiones específicas en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

En cuanto al Nivel educativo de la muestra, en los documentos seleccionados se observa la siguiente distribución; Educación Primaria (n = 3) (Caliskan y col., 2011; Pérez y col., 2018; Utvic y col., 2022), Educación Secundaria (n = 2) (Colak y col., 2004; Laughlin y Happel, 2016), y Educación Universitaria (n = 2) (Fines y Block, 2021; Kokhan y col., 2021). Se confirma así que es importante conocer el ámbito que se investiga, para así disponer de más información para su posterior análisis (Pérez y col., 2018; Laughlin y Happel, 2016). En la literatura científica existen manuscritos relacionados con otras propuestas de unidades didácticas inclusivas para las clases de Ed. Fís., en la etapa de educación primaria (Ruiz-Reyes, 2018; Hernández-Beltrán y col., 2022a), o en educación secundaria (Hernández-Beltrán y col., 2022b), pero no de Goalball. En las clases de Ed. Fís. se puede adaptar los contenidos del currículo educativo y del curso académico para incluir esta modalidad deportiva, siempre teniendo en cuenta las capacidades del alumnado, de ahí la importancia de conocer el Nivel educativo.

En relación con los Beneficios del Goalball, los resultados obtenidos muestran una gran cantidad de ventajas y mejoras derivadas de su práctica en el área de Ed. Fís. como la búsqueda de estrategias, mejoras en la técnica y la táctica, mayor agilidad y fuerza explosiva, o mayores niveles de concentración. Sin embargo, aunque existen barreras para la práctica del Goalball (Ávalos-Solitario y col., 2021), su utilidad como herramienta de inclusión (Gamonalés, 2016), sigue presente demostrándose en la literatura. En este sentido, las clases de Ed. Fís. proporcionan numerosos beneficios, entre los que se encuentra la integración social, puesto que lleva a la unión y participación de la comunidad educativa, divirtiéndose y favoreciendo las relaciones sociales, mejorando por tanto la comunicación de los involucrados (Cansino-Aguilera, 2016). Y es que el deporte para personas con discapacidad presenta múltiples beneficios para sus participantes a nivel físico, psicológico y social (Gámez-Calvo y col., 2022). Además, cuando estos deportes son practicados en la asignatura de Ed. Fís., mejora las actitudes positivas hacia las personas con discapacidad (Cansino-Aguilera, 2016), y permite desarrollar valores como la autosuperación, la empatía y el respeto hacia la diversidad (Gamonalés y Campos-Galán, 2017; Hernández-Beltrán y col., 2022a). Por todo esto, sería recomendable que los docentes de Ed. Fís., diseñaran programaciones educativas que incluyan en cuenta los deportes para personas con discapacidad.

5. CONCLUSIONES

Los documentos científicos relacionados con el Goalball y la Ed. Fís. son escasos, debido que este deporte es poco conocido, y falta de formación entre los docentes. Sin embargo, en los últimos años se aprecia un aumento del interés, con mayor presencia de este tópico de investigación en las distintas Bases de datos.

Sería recomendable incluir contenidos de deporte para personas con discapacidad en general, y del Goalball en particular, en los diferentes niveles educativos de las clases de Ed. Fís. Esto se justifica en la existencia de suficiente evidencia científica que demuestra los múltiples beneficios, no solo respecto a condición física y el rendimiento motor, sino también en la mejora de las capacidades cognitivas, sociales y psicológicas, además del claro fomento

de actitudes positivas hacia la discapacidad, y por tanto la inclusión de todo el alumnado independientemente de sus capacidades.

El Goalball es una modalidad deportiva destinada para las personas con discapacidad visual. No obstante, se debe emplear como contenido en el área de Ed. Fís. con el objetivo de visibilizar la existencia de estas disciplinas. Además, permite desarrollar múltiples beneficios en el alumnado, como la mejora de las habilidades motrices (desplazamientos, ubicación espacial, lanzamientos, etc.), así como la inclusión como valor educativo. De la misma forma, la inclusión del alumnado con discapacidad en el aula, fomenta y desarrolla la autoeficacia, la motivación por el aprendizaje, así como el sentimiento de pertenencia a un grupo.

Una de las limitaciones del presente trabajo fue la escasa literatura identificada relacionada con el Goalball como contenido del área de Ed. Fis. Por otro lado, dicho trabajo se encuadra como uno de los primeros trabajos realizados para identificar los beneficios que se producen en el Goalball tras su inclusión en el ámbito educativo como contenido. De esta forma, este trabajo fomenta la inclusión de las modalidades específicas para personas con discapacidad en la educación, a través de diferentes propuestas y programaciones didácticas, cuyo eje principal sean las modalidades deportivas para personas con discapacidad.

Agradecimientos y financiación

El trabajo se ha desarrollado dentro del Grupo de Optimización del Entrenamiento y Rendimiento Deportivo (GOERD), de la Facultad de Ciencias de Deporte de la Universidad de Extremadura. Todos los autores han contribuido en la realización del manuscrito y certifican que no ha sido publicado ni está en vías de consideración para su publicación en otra revista. Además, Este trabajo ha sido parcialmente subvencionado por la Ayuda a los Grupos de Investigación (GR21149) de la Junta de Extremadura (Consejería de Empleo e Infraestructuras); con la aportación de la Unión Europea a través de los Fondos Europeos de Desarrollo Regional (FEDER). Además, el autor José M. Gamonales es beneficiario de una Ayuda del Programa de Recualificación del Sistema Universitario Español, Campo de Conocimiento: Biomédico (Ref. de la Ayuda: MS-18).

Consentimiento informado participantes del estudio

El estudio de revisión se realizó de acuerdo con las disposiciones éticas de la Declaración de Helsinki (2013), y atendiendo a las directrices del Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016.

6. REFERENCIAS

- Abdolmaleki, H., Mirzazadeh, Z. S., Allahyari, M., y Ramezani, M. (2015). Identify and analysis of performance evaluation indicators of Iranian Goalball Coaches. *Annals of Applied Sport Science*, 3(3), 43-56. <https://doi.org/10.18869/acadpub.aassjournal.3.3.43>
- Amorim, M. T., Botelho, M., Sampaio, E., Molina, J. y Corredeira, R. (2010). Caracterización de los patrones comportamentales de los atletas con discapacidad visual practicantes de Goalball. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3), 47-57.
- Arnaiz-Sánchez, P., Escarbajal, A., y Caballero-García, C. M. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 1-16.
- Arráez-Martínez, J.M. (2011). *El deporte adaptado: historia, práctica y beneficios. Iniciación al deporte adaptado*. IAD.
- Ato, M., López-García, J. J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Avalos-Solitario, A. B., Iturricastillo, A., Castillo Alvira, D., Romaratezabala Aldasoro, E., Rodríguez-Negro, J., Aritzeta de Pérdigo, I. y Yanci Irigoyen, J. (2021). Motivos y barreras para la práctica de actividad física percibidas por jugadores de goalball con discapacidad visual. *Sportis: Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 7(1), 43-66. <https://doi.org/10.17979/sportis.2021.7.1.6713>
- Bednarczuk, G., Molik, B., Morgulec-Adamowicz, N., Kosmol, A., Wiszomirska, I., Rutkowska, I. y Perkowski, K. (2017). Static balance of visually impaired paralympic goalball players. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 12(5), 611-617. <https://doi.org/10.1177/1747954117727791>
- Benito-Peinado, P. J., Díaz-Molina, V., Calderón-Montero, F. J., Peinado-Lozano, A. B., Martín-Caro, C., Álvarez-Sánchez, M. y Pérez-Tejero, J. (2007). La revisión bibliográfica sistemática en fisiología del ejercicio: recomendaciones prácticas. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 3(6), 1-11.
- Blanco, A. y Huguet, D. (2013). Actividad de goalball. Recurso para la inclusión de alumnos con discapacidad visual en el área de Educación Física a través del deporte. *Revista digital sobre discapacidad visual*, 62, 122-140.
- Cansino-Aguilera, J. A. (2016). Un nuevo paradigma para un futuro más saludable y con valores. Deporte Inclusivo, Actividad Física Inclusiva y Educación Física Inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), 69-86.
- Caliskan, E., Pehlivan, A., Erzeybek, M.S., Kayapınar, F.C., Agopyan, A., Yuksel, S. y Dane, S. (2011). Body mass index and percent body fat in goalball and movement education in male and female children with severe visual impairment. *Neurology, Psychiatry and Brain Research*, 17(2), 39-41. <https://doi.org/10.1016/j.npbr.2011.03.001>
- Colak, T., Bamaç, B., Aydin, M., Meriç, B. y Özbek, A. (2004). Physical fitness levels of blind and visually impaired goalball team players. *Isokinetics and Exercise Science*, 12, 247-252. <https://doi.org/10.3233/IES-2004-0182>
- Da Cunha Furtado, O. L., Morato, M., Potenza, M. y Gutiérrez, G. (2016). Health-related physical fitness among young goalball players with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness (Online)*, 110(4), 257-267. <https://doi.org/10.1177/0145482X1611000405>

- Da Silva, P., Pereira, V. R., Depira, P. P. y Gorla, J.I. (2010). Reaction time and efficiency of the goalball player in interception/defense of throwing/attack. *Motricidade*, 6(4), 13-23. <https://doi.org/10.6063/motricidade.134>
- Castelli Correia de Campos, L. F., Campos-Campos, K., Gajardo-Oñate, J., Rocha, C.E., Dos Santos, L.G., Plaza, R., y Lara, J. (2020). Caracterización de los deportistas Paralímpicos de Goalball chilenos y asociación entre variables Antropométricas, de Composición Corporal y Fuerza en el lanzamiento del balón. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, (38), 40-43. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73067>
- Eddy, K. y Mellalieu, S. (2003). Mental imagery in athletes with visual impairments. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20(4), 347-368. <http://doi.org/10.1123/apaq.20.4.347>
- FEDC. (2023). Federación Española de Deportes para Ciegos - Goalball. <https://www.fedc.es/deportes/goalball>
- Felipe-Rello, C., Garoz, I. y Tejero-González, C. M. (2020). Cambiando las actitudes hacia la discapacidad diseño de un programa de sensibilización en Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 713-721. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.69909>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage Publications.
- Fines, A. y Block, M. (2021). Building collegiate adapted sports: goalball case study. *Sport, Education and Society*, 26(3), 326-338. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1729113>
- Gámez-Calvo, L., Gamonales, J. M., Hernández-Beltrán, V. y Muñoz- Jiménez, J. (2022). Actual state of the handball for people with cerebral palsy. *Systematic review. E-balonmano Com*, 18(2), 161-170.
- Gamonales, J. M. (2016). La Educación Física como herramienta de inclusión. *PublicacionesDidácticas: Revista Profesional de Investigación, Docencia y Recursos Didácticos*, 70, 26-33.
- Gamonales, J. M., y Campos-Galán, S. (2017). Propuesta de Unidad Didáctica para Educación Física: Conociendo los Deportes Paralímpicos. *PublicacionesDidácticas: Revista Profesional de Investigación, Docencia y Recursos Didácticos*, 84(7), 314-327.
- Gamonales, J. M., Durán-Vaca, M., Gámez-Calvo, L., Hernández-Beltrán, V., Muñoz-Jiménez, J. y León, K. (2021). Fútbol para personas con amputaciones: revisión sistemática exploratoria. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (42), 145-153. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86380>
- Gamonales, J. M., Muñoz-Jiménez, J., León, K. y Ibáñez, S.J. (2018a). 5-a-side football for individuals with visual impairments: A review of the literature. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 11(1), 1-19.
- Gamonales, J. M., Muñoz-Jiménez, J., León, K. y Ibáñez, S.J. (2018b). Entrenamiento y confiabilidad entre observadores en el análisis del fútbol para ciegos. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 34, 155-161. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.55651>
- Goulart-Siqueira, G., Benítez-Flores, S., Ferreira, A., Zagatto, A., Foster, C. y Boullosa, D. (2019). Relationships between different field test performance measures in elite goalball players. *Sports*, 7(1), 6. <https://doi.org/10.3390/sports7010006>
- Gulick, D. T. y Malone, L. A. (2011). Field test for measuring aerobic capacity in Paralympic goalball athletes. *International Journal of Athletic Therapy and Training*, 16(5), 22-25.

- Haeghele, J. A. y Wiegel, W. (2018). Goalball Showdown: A Small-Sided Game. *Palaestra*, 32(3), 35-38.
- Hernández-Beltrán, V., Gámez-Calvo, L., Rojo-Ramos, J. y Gamonales, J. M. (2021). La Joëlette como herramienta de inclusión. *Revisión de la literatura. E-Motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 16, 47-68. <http://dx.doi.org/10.33776/rev.%20e-motion.v0i16.5127>
- Hernández-Beltrán, V., Gámez-Calvo, L. y Gamonales, J. M. (2022a). Propuesta de unidad didáctica para educación física: "Goalball como herramienta de inclusión". *E-Motion: Revista de Educación, Motricidad E Investigación*, (18). <https://doi.org/10.33776/remo.vi18.5369>
- Hernández-Beltrán, V., Gámez-Calvo, L., Luna-González, J. y Gamonales, J. M. (2022b). Propuesta de Unidad Didáctica para Edudación Física: "Conociendo los deportes para personas con parálisis cerebral". *Campo abierto*, 41(1), 35-50.
- Karakaya, I. Ç., Aki, E. y Ergun, N. (2009). Physical fitness of visually impaired adolescent goalball players. *Perceptual and Motor Skills*, 108(1), 129-136. <http://doi.org/10.2466/pms.108.1.129-136>.
- Kimyon, B. y Ince, G. (2020). The comparison of physical fitness, anthropometric characteristics, and visual acuity of goalball players with their right shot performance. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 114(6), 516-530. <https://doi.org/10.1177/0145482X209725>
- Kokhan, S., Romanova, E., Nadeina, L., Skaliy, T., Kowalski, W., Petrova-Gotova, T. y Lozarova, M. K. (2021). Goalball as a Factor of Physical Rehabilitation of Students with Visual Impairments. *Palaestra*, 35(3), 28-36.
- Laughlin, M. K. y Happel, K. (2016). *Developing an Appropriate Goalball Unit for Secondary Physical Education. Strategies*, 29(1), 16-23. <http://doi.org/10.1080/08924562.2015.1111784>
- Law, M., Stewart, D., Pollock, N., Letts, L., Bosch, J. y Westmoreland, M. (1998). Guidelines for Critical Review of Qualitative Studies. *Quantitative Review Form-Guidelines*, 1-11.
- Martin, A. M., Ryu, D., Jackson, R. C. y Mann, D. L. (2023). Expert Views on Evidence-Based Classification for Goalball: A Delphi Study. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 1(aop), 1-23. <https://doi.org/10.1123/apaq.2022-0051>
- Mitic, P., Jorgic, B., Popovic, I. y Hadzovic, M. (2020). The relationship between playing sports and self-efficacy in people with disabilities. *Physical Education and Sport*, 18(2), 409-416.
- Molik, B., Morgulec-Adamowicz, N., Kosmol, A., Perkowski, K., Bednarczuk, G., Skowroński, W., Gómez-Ruano, M. A., Koc, K., Rutkowska, I. y Szyman, R. J. (2015). Game performance evaluation in male goalball players. *Journal of Human Kinetics*, 48(1), 43-51. <http://doi.org/10.1515/hukin-2015-0090>
- Montero, I. y León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Muñoz-Jiménez, J., Gamonales, J. M., León, K. y Ibáñez, S. J. (2021). Sport Performance analysis of Competition Goalball According to Gender. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 21(84), 819-842. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2021.84.012>
- Owen, G. (2014). *Exploratory analysis of goalball: A regression based approach*. Tesis Doctoral. Universidad de Chester.

- Palacín Artigosa, D., Ardigò, L. P. y Rico-González, M. (2022). Effects of Goalball on Balance: A Systematic Review. *Education Sciences*, 12(10), 714. <https://doi.org/10.3390/educsci12100714>
- Petrigna, L., Giustino, V., Zangla, D., Aurea, S., Palma, R., Palma, A. y Battaglia, G. (2020). Physical fitness assessment in Goalball: a scoping review of the literature. *Heliyon*, 6(7), e04407. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04407>
- Pérez, A., Reina, R., Pastor, J. C. y González, S. (2018). Education intervention using para-sports for athletes with high support needs to improve attitudes towards students with disabilities in Physical Education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 455-468. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1542226>
- Polit, D. y Hungler, B. (2000). *Investigación científica en Ciencias de la Salud* (6a ed.). McGraw-Hill.
- Rew, L. (2011). The systematic review of literature: Synthesizing evidence for practice. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 16(1), 64–69.
- Ruiz-Reyes, J. M. (2018). Propuesta de unidad didáctica para Educación Física: iniciación a los deportes paralímpicos en la escuela inclusiva. *Atención a la diversidad e inclusión educativa: implicaciones didácticas*, 15, 227-245.
- Sánchez-Serrano, S., Pedraza-Navarro, I. y Donoso-González, M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA? Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 74(3), 51–66. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090>
- Sarmiento, H., Clemente, F. M., Araújo, D., Davids, K., McRobert, A. y Figueiredo, A. (2018). What performance analysts need to know about research trends in association football (2012–2016): a systematic review. *Sports Medicine*, 48, 799–836. <https://doi.org/10.1007/s40279-017-0836-6>
- Scherer, R. L., Karasiak, F. C., Da Silva, S. G. y Petroski, E. L. (2012). Morphological profiles of Goalball players. *European Journal of Human Movement*, 28, 1-13.
- Thomas, J. R., Nelson, J. K., y Silverman, S. J. (2015). *Research methods in physical activity*. Human Kinetics.
- Utvic, N., Lilic, L., Dubey, V. P., Nikolic, M., y Aleksandrovic, M. (2022). Effects of application of goalball at classes of physical education on some motoric abilities and physical constitution of school age boys. *Homo Sporticus*, 4(1), 19-24.
- Zwierzchowska, A., Rosołek, B., Celebańska, D., Gawlik, K., y Wójcik, M. (2020). The prevalence of injuries and traumas in elite goalball players. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 2496. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072496>

INFORMACIÓN SOBRE LOS AUTORES

José M. Gamonales. Doctor en Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura. Becario de una Ayuda del Programa de Recualificación del Sistema Español, Campo de Conocimiento: Biomédico (Ref. de la Ayuda: MS-18). Campo de investigación: Actividad físico-deportiva, educación física e inclusión

✉ josemartingamonales@gmail.com

Víctor Hernández-Beltrán. Doctorando en Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura. Graduado en Educación Primaria, mención en Educación Física. Campo de investigación: Actividad físico-deportiva, educación física e inclusión.

✉ hernandpw@alumnos.unex.es

Luisa Gámez-Calvo. Graduada en Ciencias de la Actividad Física y del deporte por la universidad de Extremadura, Estudiante de Doctorado en Ciencias del Deporte en la Universidad de Extremadura. Investigación en deporte adaptado e inclusión.

✉ josemartingamonales@gmail.com

Jesús Muñoz-Jiménez. Doctor en Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura. Profesor en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Universidad de Extremadura, Cáceres. Campo de investigación: Actividad físico-deportiva, educación física e inclusión.

✉ jsuliwan@unex.es

EA, Escuela Abierta 26 (2023)

Entidad Editora

Fundación San Pablo Andalucía CEU

Teléfono: 954488000. Correo: escuelaabierta@ceuandalucia.es

URL: <https://ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/index>

ISSN: 1138-6908 / e-ISSN: 2603-5928 / D.L.: SE-341-98

Dirección

Dr. José Eduardo Vilchez López

Secretaría

Dr. Francisco Pérez Fernández

Consejo Editorial

Dra. Soledad de la Blanca de la Paz, C. P. Sagrada Familia de Úbeda
Dra. Ana Durán Ferreras, Centro Cardenal Spínola CEU
Dra. Beatriz Hóster Cabo, Universidad CEU Fernando III
Dra. Laura Ladrón de Guevara Moreno, Centro Cardenal Spínola CEU
Dña. Elena Moreno Fuentes, C. P. Sagrada Familia de Úbeda
Dr. Francisco Pérez Fernández, Centro Cardenal Spínola CEU
Dña. Ana Rodríguez de Agüero y Delgado, CEU Ediciones
Dr. Alberto Manuel Ruiz Campos, Universidad de Huelva
Dra. Encarnación Sánchez Lissen, Universidad de Sevilla
Dra. M^a Carmen Sánchez Sánchez, Centro Cardenal Spínola CEU
Dr. José Eduardo Vilchez López, Universidad CEU Fernando III

Consejo científico

Dr. Ignacio Aguaded Gómez, Universidad de Huelva
Dr. Antonio Aguilera Jiménez, Universidad de Sevilla
Dra. Carmen Azaustre Serrano, Cátedra Josefa Segovia
D. Víctor Javier Barrera Castarnado, Centro Cardenal Spínola CEU
Dra. Cintia Carreira Zafra, Universidad CEU Abat Oliba. Barcelona
Dra. Encarnación Chica Merino, Centro Universitario de Magisterio SAFA (adscrito a la Universidad de Jaén)
Dr. Carlos de Castro Hernández, Universidad Autónoma de Madrid
Dra. Ewa Domagala-Zyk, Universidad Católica de Lublin Juan Pablo II (Polonia)
D. Diego Espinosa Jiménez, Centro Cardenal Spínola CEU
Dra. M^a Rosario García Bellido, Universidad CEU Cardenal Herrera. Valencia
Dr. Peter Gombos, Universidad de Kaspovar (Hungria)
Dra. María Teresa Gómez del Castillo Segurado, Universidad de Sevilla
Dr. Alejandro Gómez Camacho, Universidad de Sevilla
Dr. José Antonio González Montero, Inspección Educativa de Sevilla. Universidad Pablo de Olavide
Dr. Juan Holgado Barroso, Centro Cardenal Spínola CEU
Dr. Marcin Kazmierczak Lach, Universidad CEU Abat Oliba. Barcelona
Dr. Higinio Marín Pedreño, Universidad CEU Cardenal Herrera. Valencia
Dr. Manuel José Martín Polvillo, C. Montaigne Sevilla
Dr. Antonio Mendoza Fillola, Universidad de Barcelona
Dra. Ana María Montero Pedrera, Universidad de Sevilla
Dr. Antonio Montero Alcaide, Inspección Educativa de Sevilla. Universidad de Sevilla
Dra. Carmen Nuévalos Ruiz, Universidad de Valencia
Dra. María Amor Pérez Rodríguez, Universidad de Huelva
Dr. Augusto Rembrandt Rodríguez Sánchez, Universidad de Sevilla
D. Antonio Ruiz y Martín, Inspección Educativa de Sevilla
Dra. María Teresa Signes Signes, Universidad CEU Abat Oliba. Barcelona
Dr. Juan Carlos Torre Puente, Universidad Pontificia Comillas