

EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI:
EFECTOS DE LA COVID-19.
EVALUACIONES, DIDÁCTICAS,
TEORÍAS

∞∞

ISBN-13: 978-84-123151-3-4

ANTONIO NADAL MASEGOSA
COORDINADOR



@ Los autores de las colaboraciones son responsables de los contenidos expresados en los mismos.

@ ISBN-13: 978-84-123151-3-4

@ Servicios Académicos Intercontinentales S.L.

@ Grupo Eumed.net

@ Maquetación y responsable de edición: Lisette Villamizar Moreno

@ Diseño de portada y secciones: Lisette Villamizar Moreno

Libro de actas del VI Congreso Internacional Virtual sobre Educación en el siglo XXI: Efectos de la Covid-19, celebrado del 14 al 28 de abril de 2021, en eumed.net

Organización principal

Antonio Nadal Masegosa, Universidad de Málaga.

María Lourdes Aranda Garrido, Universidad de Málaga, España

Caterí Soler García, Universidad de Málaga, España

Lucía Rodríguez Olay, Universidad de Oviedo, España

Jorge Ramos Tolosa, Universitat de València, España

Axel Etchart, UNELLEZ, Venezuela

Lisette Villamizar Moreno, eumed.net, España.

Comité Científico

Bi Jingling, Universidad Normal de Nanjing, China

Jorge E. Chaparro Medina. Corporación Universidad Del Sinu, Colombia.

Benjamín Castillo Osorio. Universidad del Sinú. Casa Matriz -Montería Córdoba, Colombia

Ramón O. Roa Ceballos, UNELLEZ, Venezuela

Joaquín Enríquez Díaz, Universidade da Coruña, España

Begoña Álvarez García, Universidade da Coruña, España

Joan Josep Solaz Portolés, Universitat de València, España

Daniel Dorta Alfonso, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

María de los Ángeles Hernández Prados, Universidad de Murcia, España.

María José Miranda Martel, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España.

Sara González Ojeda, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

Noela Rodríguez Losada, Universidad de Málaga, España.

Abraham Bernárdez-Gómez, Universidad de Murcia, España.

Mario Millán Franco, Universidad de Málaga, España.

María José Flores Tena, Universidad Autónoma de Madrid, España.

Lucía Rodríguez Olay, Universidad de Oviedo, España.

Vanesa Carreras Martín, Universidad de Málaga, España.

António Augusto Baptista Rodrigues, Instituto Superior de Educação e Ciências, Portugal.

Índice

DIAGNÓSTICO Y DIDÁCTICA DE LA DISTOPÍA EDUCATIVA. TEORÍA DEL DOMINIO TECNOLÓGICO. Antonio Nadal Masegosa	01
DISTOPÍA, TECNOLOGÍA Y ENSEÑANZA. ANÁLISIS DIDÁCTICO. Antonio Nadal Masegosa y Vanesa Carreras Martín	03
UN ESTUDIO EXPLORATORIO DE LOS EFECTOS DE LA ENSEÑANZA NO PRESENCIAL SOBRE EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. Marco Castiglioni y Mar Cobeña	13
ANSIEDAD INFANTIL: ESTUDIO EXPLORATORIO DE LA PERCEPCIÓN DE MADRES Y PADRES DE FAMILIA DURANTE EL CONFINAMIENTO DE LA COVID-19 EN MÉXICO. Sofía Guadalupe Meza-Torres y Leticia Nayeli Ramírez-Ramírez	21
EFFECTOS DE LA COVID-19 Y SU INCIDENCIA EN LAS CIENCIAS SOCIALES, USANDO LA PLATAFORMA MOODLE. Dílfredo Manuel Medina Álvarez, Adriana Castro Camelo, Marisol Esperanza Cipagauta Moyano	36
COVID 19 Y VACUNACIÓN EN EDAD ESCOLAR. Julio Emilio Marco Franco y David Vivas Consuelo	46
NUEVOS ESPACIOS VIRTUALES Y AFECTIVOS EN TIEMPOS DE COVID-19. Laura Pardo Sanmartín y María de los Ángeles Hernández Prados	58
EFEITOS DA COVID-19 NO EMPREGO NO SETOR EDUCAÇÃO NO BRASIL. Mariana Camboim Viola, Yasmin Dal Lago Nachtigall, Ricardo Heli Rondinel Cornejo y Daniel Arruda Coronel	59
INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON ALUMNADO TEA EN TIEMPOS DE CONFINAMIENTO. José Santiago Álvarez Muñoz y M ^a Ángeles Hernández Prados	90
LA REVALORIZACIÓN DE LAS TIC EN EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE COVID. Anabel Aranda Martínez y M ^a Ángeles Hernández Prados	103
EXPERIENCIAS DE UNIVERSITARIOS EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA. Rocío Aguiar Sierra, Karla Yvette Pérez Victoria, Miriam Hildegare Sánchez Monroy	116
REDES SOCIALES EN LA EDUCACIÓN DE NIVEL SUPERIOR EN TIEMPOS DE COVID-19. Mar Cobeña y Marco Castiglioni	129
CROCODILE CHEMISTRY 605 EN EL APRENDIZAJE DE QUÍMICA. Jhom Werty Sandoval, Adriana Castro Camelo y Marisol Esperanza Cipagauta Moyano	139
SISTEMA EDUCATIVO RESTAURADOR PARA UNA SOCIEDAD RENOVADA. José Raúl Rodríguez Galera	145
DE LA EDUCACIÓN SEGREGADA A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. APROXIMACIÓN TEÓRICA. Noelia Carbonell Bernal, M. ^a Ángeles Hernández-Prados, Beatriz R. Sarmiento y María del Carmen Mir García	158
CREATIVIDAD EN LA NARRACIÓN DE CUENTOS. UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA. M ^a Ángeles Hernández-Prados, Noelia Carbonell Bernal y Beatriz R. Sarmiento	173
COVID-19 Y REVALORIZACIÓN DEL CONTEXTO EDUCATIVO FAMILIAR. M ^a Ángeles Hernández-Prados, Ana del Carmen Tolino Fernández-Henarejos y Sergio Torrano Sánchez	187
EFFECTOS DE LA COVID-19 EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ENFOQUE INSTITUCIONAL SOBRE LA UNC-ARGENTINA. Eugenia Perona, Mariela Cuttica y Hada G. Juárez Jerez	199
EMOCIONES, FAMILIA Y COVID-19. UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA. M ^a Ángeles Hernández Prados, Celia García Gomez y María Luisa Belmonte Almagro	214
LA UTILIZACIÓN DE LOS RECURSOS WEB COMO UNA FORMA DE APOYO A LA CREATIVIDAD DEL DOCENTE UNIVERSITARIO. María Fernanda Ramírez Navarro	228

ACTITUDES AMBIENTALES EN LOS UNIVERSITARIOS COMO HERRAMIENTA PARA DISMINUIR LA PROBLEMÁTICA AMBIENTAL. Catalina Vargas Ramos, María Guadalupe Martínez Treviño y Alan León González Almaguer	235
ANÁLISIS DEL USO DE APLICACIONES VIRTUALES EN LAS UNIVERSIDADES EN ÉPOCA DE COVID-19. Eugenia Fernández Martín y Lourdes Aranda	249
LEARNING ANALYTICS Y SUS IMPLICACIONES EN EL CAMBIO DE LA EDUCACIÓN. António Augusto Baptista Rodrigues	258
FACTORES DETERMINANTES EN LA EFICIENCIA TERMINAL EN LA DEFENSA DE LA TESIS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO. Jorge Adrián Vázquez Cerón	263
ADOLESCENCIA Y VIOLENCIA INTRAFAMILIAR. PROPUESTA DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN A FAMILIAS. Irene Sánchez Olivares, Carmen Martínez Montes, María José Risueño Muñoz, Beatriz Martínez García y M ^a Ángeles Hernández Prados	279
COMPRENSIÓN LECTORA E INTELIGENCIA EMOCIONAL. Laura Pardo Sanmartín y María de los Ángeles Hernández Prados	294
LA INTERIORIZACIÓN DE LAS "NORMAS" DEL DIÁLOGO. UNA PROPUESTA PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR. Sergio Torrano Sánchez, María de los Ángeles Hernández Prados y Ana del Carmen Tolino Fernández-Henarejos	305
FRENTES PARA FRENAR LA DESIGUALDAD EDUCATIVA Y LABORAL DE LOS JÓVENES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL EN ESPAÑA. Juan Antonio Gil Noguera y María de los Ángeles Hernández Prados	325
CONTEXTUALIZACIÓN DEL OCIO FAMILIAR EN TIEMPOS DE PANDEMIA. PERCEPCIÓN DE LOS HIJOS. María Luisa Belmonte Almagro, María de los Ángeles Hernández Prados y José Santiago Álvarez Muñoz	338
PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR MEDIANTE EL PROGRAMA CIP. María de los Ángeles Hernández Prados, María Isabel Moreno Carreño , Noelia Carbonell Bernal y Beatriz R. Sarmiento	350

DE LA EDUCACIÓN SEGREGADA A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. APROXIMACIÓN TEÓRICA.

Noelia Carbonell Bernal

noelia.carbonell@unir.net

M.ª Ángeles Hernández-Prados

Universidad de Murcia

mangeles@um.es

Beatriz R. Sarmiento

Universidad Internacional de la Rioja

beatriz.rodriguezarmiento@unir.net

María del Carmen Mir García

mcarmenmir@nebrija.es

RESUMEN

El presente trabajo aborda mediante una revisión teórica como se ha pasado de una educación segregada, donde los alumnos se dividían en función de sus características a como se trata en la actualidad la diversidad en las aulas, ofreciendo una oportunidad para poder mejorar la práctica educativa desde el contexto escolar, entendiendo este como un espacio comunitario e inclusivo de otros agentes educativos. Se realiza una revisión histórica acerca de la educación, como se ha tenido en cuenta a los menores y cuál ha sido la evolución de la normativa en el ámbito de educación en nuestro país hasta llegar a nuestros días, llegándose a la conclusión de que la escuela permite repensar no sólo las intervenciones, sino también los espacios, las estrategias metodológicas y el tiempo, habiendo un intercambio de conocimientos.

Palabras clave: Diversidad, Inclusión, Educación, Segregación.

FROM SEGREGATED EDUCATION TO INCLUSIVE EDUCATION. THEORETICAL APPROACH.

ABSTRACT

This work addresses how it has gone from a segregated education, where students were divided according to their characteristics to how diversity is treated in the classroom today, offering an opportunity to improve educational practice from the school context, understanding this as a community space and inclusive of other educational agents. A historical review is carried out about education, how minors have been considered and what has been the evolution of the regulations in the field of education in our country until reaching our days, reaching the conclusion that the school allows rethinking not only interventions, but also spaces, methodological strategies, and time, having an exchange of knowledge.

Keywords: Diversity, Inclusion, Education, Segregation.

INTRODUCCIÓN

La conocida como educación del siglo XXI, supone una revolución frente a la escuela tradicional, con la aparición de la escuela nueva se hace necesario que tanto la práctica docente como la atención al alumnado sean revisados y se propongan cambios para adaptarse a este nuevo paradigma (Echeita, 2017). Son múltiples los desafíos atribuibles a esta educación del siglo XXI que debe perseguir la creatividad como elemento imprescindible de la acción innovadora y mejora de lo existente (Klimenko, 2008; Summo et al., 2016), la formación del profesorado en la competencia digital que facilite la aplicación de las TIC en la educación (Rodríguez-García et al., 2017), el conocimiento global y pensamiento complejo, crítico y divergente (Delgado, 2015), la implantación de metodologías activas en el aula con un mayor protagonismo de los estudiantes (Juárez-Pulido et al., 2019), la ciudadanía e interculturalidad que favorezca la igualdad en los centros educativos (Arnaiz y De Haro, 2004), etc.

En consonancia a los parámetros educativos expuestos, la escuela inclusiva ha promovido que se realice, de forma efectiva, la introducción en las aulas del alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo. En los centros educativos ya no existe homogeneidad, los alumnos son seres únicos con sus propias características y la docencia debe girar en torno a esta premisa. De ahí que el derecho a la educación actualmente sea concebido como el derecho a una educación inclusiva, en el que se asegura que este proceso se realice garantizando la igualdad de oportunidades, proporcionar mejoras educativas y los instrumentos de apoyo necesario, para proporcionar a todo el alumnado sin excepción una educación de calidad atendiendo a sus características personales y sin que se dé ningún tipo de discriminación.

Hablar de inclusividad como principio de calidad y excelencia que define los actuales modelos educativos, ha promovido, junto a las nuevas tecnologías, la aparición de una nueva cultura que lleva asociado la aparición de nuevos valores y metodologías educativas (Fombona, Pascual y Madeira, 2012). En base a estas afirmaciones, se hace necesario la puesta en práctica de nuevas metodologías didácticas en el trabajo diario de los docentes que faciliten la introducción de la educación inclusiva basada en la normalización e individualización de los alumnos. Para ello, se ha de recurrir a la capacidad creativa del docente para promover experiencias innovadoras que permitan mejorar la calidad educativa.

La finalidad que se persigue desde este proyecto consiste en realizar una revisión teórica acerca de cuáles han sido los pasos que se han dado desde la concepción tradicional de la educación donde el alumno con dificultades era segregado y aislado en otros centros hasta la actual, donde se prima la inclusión e integración del alumnado en las aulas ordinarias.

Evolución del concepto de educación supeditado al concepto de infancia

El concepto de infancia va muy ligado a la época en la que se sitúa la sociedad, el contexto social, político, económico y cultural a la que pertenece el menor. Por ello, a lo largo del tiempo se han ido planteando distintas concepciones educativas y diferentes prácticas o metodologías,

dependiendo del objetivo que iba acorde a la sociedad del momento. La educación en atención a estos planteamientos es definida actualmente como un derecho a garantizar, que comienza desde la Educación infantil, la cual acompaña a la persona durante toda la vida, con objetivos que trascienden los procesos de cualificación profesional, mediada por procesos educativos necesarios para dar satisfacción a las expectativas de las personas en cualquier momento de su existencia y adaptada a las características individuales de estas (Herrera et al., 2019).

A continuación, se presenta una breve pincelada en la historia de la educación, centrándose en los últimos tiempos principalmente, diferenciando cuáles son las características definitorias de la escuela tradicional y la escuela nueva y la atención a la diversidad que se realizaba. Comenzando la revisión en el mundo clásico, en Grecia y Roma existía interés en la educación de los niños, fueron los griegos los que crearon el concepto de educación y escuela. Por tanto, veían a los niños como un ser que se educa. Durante la edad media, donde imperaba el cristianismo el niño era considerado como un hombre en miniatura que tiene que ser educado para ser reformado a través de la disciplina, el castigo y el trabajo, con lo que se produce un interés casi nulo por la educabilidad de los niños. En cambio, durante el Renacimiento, se produjo una revalorización de la niñez aumentando el interés por su educación. La infancia se comienza a definir con una identidad propia, diferente al adulto, por tanto, empieza a tener valor por sí misma. Autores como Locke (1632- 1704) defienden la importancia del fomento de la experiencia y los hábitos para el aprendizaje de los niños.

Es a partir de este momento cuando el concepto de educación comienza a tener una especial repercusión que ha ido evolucionando hasta la actualidad. Nacen y se consolidan teorías y movimientos pedagógicos que han revolucionado e innovado la educación hasta hoy día, autores como Comenius, Rousseau, Pestalozzi o Montessori sentaron las bases de la concepción actual de la educación (Matienzo, 2020); llevando a la práctica diferentes concepciones de educación, que han ido evolucionando hasta el día de hoy y, sin duda, deben considerarse referentes. A partir de estos autores, claves para la concepción de la escuela nueva, se empiezan a considerar tres elementos para educar a los alumnos, elementos que hoy en día siguen impregnando la práctica docente en todos los niveles educativos: Cabeza, manos y corazón (Escudero y Martínez, 2011).

Avanzando hasta la edad moderna, en esta época se marca un nuevo rumbo por lo anteriormente comentado y por la masificación que se produce en las aulas. La calidad de la educación y la oferta educativa empieza a ser un tema obligatorio en la investigación. La manera de percibir la vida cambia y por supuesto, la forma de concebir la educación. Los ideales que predominan en la modernidad son: la creencia en un horizonte de progreso y perfección del futuro; la identificación del triunfo de la razón con la linealidad y la meta de la historia; la educación de la sociedad como una misión de la élite cultural para lograr la emancipación individual y colectiva; y una visión representacional del mundo según la cual hay una realidad objetiva a la que puede accederse mediante la aplicación de un método (Terrén, 1997).

Si se traslada este contexto sociocultural y político a la cultura escolar que reina en el paradigma modernista, esta está basada en una concepción objetiva y cientificista de la filosofía

positivista, concibiendo la educación como una actividad confiada a las instituciones y que, se desarrolla mediante procesos sistemáticos y medibles objetivamente. Se partía de la concepción de infancia “incompleta”, por tanto, se entiende que educar es “completar” al niño para cuando llegue a su etapa adulta. Por ello, desde este paradigma, la relación maestro-alumno se basaba en la asimetría, siendo el profesor transmisor de conocimientos, y el alumno mero receptor pasivo, donde su papel se basaba en aprender conocimientos, así como también aprender a comportarse. Al gobernar el cientifismo la pedagogía se basa en la biología, y por ello, todo problema educativo se atañe a un problema del alumno, de su constitución física y biológica. Se aplica el método de enseñanza tradicionalista donde existe una “receta” única para enseñar, donde los niños/as no son tenidos en cuenta. El tiempo estaba organizado, así como el espacio y la disposición de los alumnos en filas de mesas, sin apenas libertad de movimiento. Se privilegiaban los procesos intelectuales, buscando formar la mente de los niños, basada únicamente en conceptos teóricos y religiosos.

Por tanto, en la época Moderna imperó la escuela tradicional donde el orden y el método fueron las principales características. La confianza en el método era tal que Comenius afirma que si este es aplicado correctamente es imposible no obtener buenos resultados (Palacios, 2010). El método es aplicado a todos los alumnos por igual y el aprendizaje se basa en la repetición, en el sentido memorístico. Por tanto, no tiene cabida la educación individualizada, el respeto a las necesidades de los niños ni los factores ambientales ni la experiencia práctica. Factores, que, aunque cada vez menos, siguen estando presentes en algunos contextos educativos actuales.

El paso de la modernidad a la postmodernidad ocurrió como consecuencia de una crisis, después de la segunda Revolución Industrial; la concepción teórica del hombre moderno cambió radicalmente, el ser humano comenzó a pensar más en sí mismo lo que derivó en un neonarcisismo (Monarca, 2017). Con la postmodernidad se inicia una nueva etapa, donde nace la escuela Nueva, con Rousseau como pionero de dicho modelo. Este movimiento interroga y desmonta los postulados de la escuela tradicional, siendo el desarrollo del niño el eje central de la educación.

Desde este paradigma, el desarrollo del niño se convierte en la meta de la educación. Dando importancia al desarrollo espontáneo del niño en un ambiente natural y donde se tengan en cuenta sus intereses y su estilo de aprendizaje. Con la llegada de la escuela nueva, el proceso educativo se centra en el desarrollo de las potencialidades del niño, con la pretensión de formar a seres con capacidad de razonar, valorando y potenciando los intereses propios y con un papel activo ante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, el profesor deja de ser un instructor, estando ubicado en un papel de guía y acompañante, dando respuesta a los intereses de los niños.

En relación con la escuela tradicional, la escuela nueva cambia el cientifismo por la psicología. Los métodos se basan en las corrientes psicológicas y la escucha atenta de las necesidades del niño. Los pedagogos progresistas vieron en la escuela una vía para la liberación del hombre y una herramienta de progreso social. Se aspira que la educación se base en que el niño viva su infancia feliz y se nutra de todas las experiencias, teniendo en cuenta sus sentimientos y toda su globalidad. Respetando su necesidad natural de juego, fomentando la libertad y la autonomía.

Durante la época postmoderna en educación, se ha hecho patente el papel de las tecnologías que se han ido introduciendo en la educación. Por tanto, las TIC no sólo han transformado nuestra sociedad, sino también el saber y el sentido de la educación. Como dice Lyotard (2000), al cambiarse las condiciones del saber, cambia también no sólo el sentido del este, sino el saber mismo. Perdiendo así el objetivo primordial de la época moderna, de transferir mucho conocimiento, sustituyéndolo por ofrecer herramientas, valores y contenidos que ayuden a afrontar la disponibilidad de tanta información.

En resumen, el contexto educativo ha cambiado durante los últimos tiempos. «el panorama que se aprecia en las aulas, actualmente, acaba siendo el de una práctica pedagógica híbrida, resultante de tantas corrientes y líneas, muchas de ellas ya sobrepasadas y que no corresponden al perfil de alumno que frecuenta la escuela del siglo XXI» (Campos, 2010, p. 4). Cabe reflexionar sobre todo lo transcurrido y observar en la realidad actual de nuestros centros y, por otra parte, ver la cabida que han tenido durante las diferentes etapas, los niños que presentaban dificultades de aprendizaje.

En la actualidad, la educación se sitúa en un periodo de cambio y mejora constante, dirigido hacia la mejora educativa, aunque todavía, en muchos centros, perduran metodologías típicas de la escuela tradicional. Ello debe desaparecer y dirigirse hacia una educación para todos. Aun hoy se encuentran en las aulas, distribuciones propias de la escuela tradicional, llenas de mesas y sillas, sin tener en cuenta lo que postula la Escuela Nueva, y, sobre todo, las necesidades de los alumnos/as. Aunque también es cierto que, cada vez más, surgen proyectos en escuelas y movimientos reales donde se responde verdaderamente a las necesidades de los niños Amiama (2020). Por otro lado, la sociedad actual facilita a los docentes más formación y acceso a información, lo cual permite que además de formarse, puedan reflexionar e investigar más sobre su labor educativa para avanzar en la apuesta por una educación de calidad. Junto a esta evolución histórica, también se refleja que en la sociedad actual aparecen una serie de obstáculos que influyen en la introducción adecuada de la educación inclusiva en los centros educativos:

Por un lado, nos encontramos con la creciente privación de estímulos sensoriales y naturales debido al aumento de las grandes ciudades y el incremento abusivo del uso de las nuevas tecnologías. Como afirma Beaudrey (2013), en la actualidad son pocos los niños que disfrutan del placer de descubrir en la naturaleza, de jugar con libertad en la calle, explorando y disfrutando; para la mayoría de los niños, el espacio del juego se reduce al patio, normalmente cimentado, del colegio y a su casa. Privándose así de una gran cantidad de experiencias y exposición a estímulos necesarios para su desarrollo integral, haciendo hincapié en la privacidad de vivir experiencias enriquecedoras que enriquezcan nuestros sentidos, nuestra forma de percibir el mundo y de procesarlo. Autores como Piaget o Ayres insisten en la importancia de que para aprender no es suficiente con observar hay que hacer, oler, ver, manipular, sentir, pisar, etc. Por ello, es necesario que desde todos los ámbitos se trabaje dicho tema para proporcionar a nuestros alumnos espacios ricos para su aprendizaje.

Otro factor son las tecnologías y el uso abusivo que hacen los alumnos de estas. La televisión, las videoconsolas, los móviles junto a otros dispositivos son presentados y ofrecidos a los niños desde prácticamente sus primeros meses de vida, provocando un efecto de enganche y sedentarismo; los niños actualmente pasan muchas horas frente a estos dispositivos y ¿dónde queda la experimentación con las manos y el cuerpo? En el nuevo siglo XXI, existen otro tipo de cuidadoras, las llamadas “niñeras digitales”, que aparece como un nuevo método fácil y eficaz para tranquilizar a los más pequeños, sustituyéndolos por los tradicionales como... cantar, jugar, contar cuentos, prácticas que requieren más sacrificio y tiempo, reemplazando prácticas que unían lazos familiares, por otras que no transmiten ningún tipo de sentimientos (Heras, Orden y Serrano, 2020).

Por último, se menciona “la cultura de inmediatez” (Ritscher, 2013), que ha aparecido como consecuencia del modelo económico y social que ha implantado una cultura donde lo importante es la rapidez; sin darnos cuenta formamos parte de un engranaje conformado por el consumismo, la necesidad de producir, hacer y no parar, de no perder el tiempo y desvalorizar la lentitud y el tiempo “vacío”. Estos ideales, trasladados a la infancia, significa privarlos de apreciar los detalles, detenerse y apreciar su propio cuerpo, descubrirlo y reflexionar, dejar tiempo para observar el mundo y poder procesarlo, con tiempo, sin prisas; es importante darles tiempo dentro de este concepto.

Educación inclusiva

La diversidad refleja todas las diferencias que definen a los seres humanos, cada característica distintiva que nos define y nos caracteriza como personas únicas; porque cada persona es un ser único, irrepetible y distinto. Dentro del marco educativo, existe tanta diversidad como alumnos que acuden a los centros educativos. Por ello, desde hace décadas, expertos han profundizado, indagado y teorizado sobre cómo abarcar la diversidad en el contexto educativo. Generando debates, diferencias de posiciones, líneas de trabajo similares, etc. (Fuentes et al., 2021). Por ello, como docentes, es imprescindible entender la diversidad y estudiar las mejores vías para poder dar una respuesta educativa adecuada

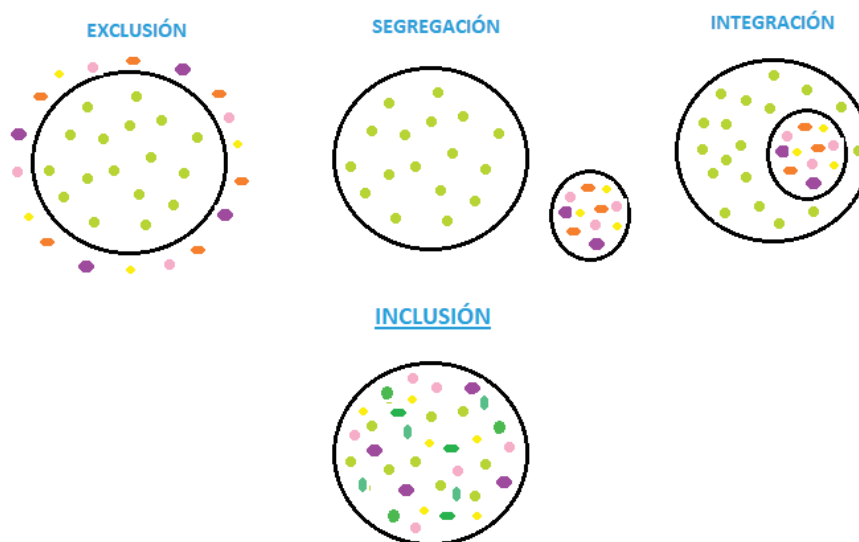
Para empezar, se mencionan las dos vertientes de aplicabilidad en la práctica educativa que existen en la actualidad para abordar la diversidad del alumnado. Por un lado, se describe una vertiente basada en la homogeneidad, donde se busca el desarrollo uniforme, basado en las diferencias y la categorización del alumnado en base a sus características. Dicho modelo se traduce en la práctica a un modelo de escuela selectiva, basado en composiciones uniformes donde se crean programas específicos para cada colectivo concreto. Por otro lado, encontramos la vertiente basada en la heterogeneidad, la cual parte de reconocer y aceptar la diversidad sin pretender un cambio en las características individuales, sino adaptando el contexto y creando estrategias educativas que abarquen a la diversidad en un mismo momento y lugar.

Partiendo de la base de que todos somos diferentes, la mirada heterogénea pretende potenciar el aprendizaje de todos desde la convivencia en grupo y el respeto y atención a las características individuales. Dentro de los dos marcos descritos, puede vislumbrarse un tercero, aquel que se mezcla entre los dos anteriores, que pretende la inclusión, pero por algún motivo, como

inseguridad o falta de formación, se traduce en una falsa postura intermedia, la postura de camuflaje (Muntaner, Rosselló y De la Iglesia, 2016). En la imagen que aparece a continuación se refleja con claridad los distintos paradigmas a la hora de abarcar la diversidad dentro de nuestras aulas.

Figura 1

Paradigmas que trabajan la diversidad en las aulas.



Desde este planteamiento, se sitúa la educación inclusiva en la vertiente heterogénea. La inclusión entiende la diversidad como un hecho natural, viendo la diferencia como un aspecto positivo y enriquecedor, propiciando un entorno rico, preparado y flexible que se adapte a las características particulares de cada alumno. Disfrutando del compartir un mismo centro, un mismo espacio, entre todos.

Un acontecimiento significativo y relevante para este modelo de educación fue el Informe Warnock, elaborado en 1978. En el cual se reafirmó el significado de “normalización” y supuso un gran avance hacia la integración. Promoviendo que los alumnos con necesidades educativas especiales sean aceptados tal como son, con sus necesidades y reclamando la igualdad de oportunidades y desarrollando sus aprendizajes con el objetivo de fomentar su desempeño laboral y autónomo dentro de la sociedad; el informe contiene grandes propuestas hacia la integración escolar.

Entre la década 80 y 90, debido a diferentes congresos, legislaciones y autores, como, por ejemplo, la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994) supuso un punto de inflexión fundamental para lograr un cambio de paradigma en la concepción de la educación especial (García Rubio, 2017; Martínez, De Haro y Escarbajal, 2010;), poniendo acento en la importancia de integrar a los alumnos hasta el momento excluidos. También es importante incluir la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), donde se diagnosticaron los problemas que impedían la práctica de la educación inclusiva y se propusieron medidas para superar dichas barreras. De este modo, empezó a popularizarse el término inclusión. Un término que durante las últimas décadas ha causado grandes

debates sobre su conceptualización y puesta en práctica. A pesar de los distintos puntos de vista, existe una línea común; “La Educación Inclusiva como práctica crítica, altera la visión investigativa y formativa completa, replantea la naturaleza de la experiencia de aprendizaje, sus medios de organización trascienden el viejo debate entre investigación y docencia” (Ocampo González, 2018, p.1).

A continuación, se intenta plasmar el concepto y sus características. Ainscow, Booth y Dyson (2006), sintetizan de forma clara y concisa la inclusión, acudiendo a la descripción de sus tres características esenciales:

- La presencia: la primera premisa es que todo el alumnado presencie la totalidad de las experiencias de aprendizaje que se den en el grupo de referencia, en un centro ordinario.
- La participación: ofrecer un abanico suficiente y amplio para que todos los alumnos participen en toda actividad que se realice, sin excepción. Un abanico de posibilidades que contemple las características individuales de cada alumno y que responda a ellas posibilitando su participación.
- Progreso: garantizar que todo el alumnado alcance un aprendizaje óptimo. Teniendo siempre en cuenta las características y ritmos de aprendizaje individuales.

Junto a esta descripción, es necesario acudir a otras características para completar y entender la inclusión educativa. Por un lado, es imprescindible asociar inclusión con el concepto de equidad. Superar el concepto de igualdad, porque no todos necesitamos los mismos apoyos, las mismas estrategias; sino que debemos dirigirnos a la equidad, que transforma nuestras aulas en dar los recursos y estrategias suficientes a cada alumno para que pueda acceder al aprendizaje significativo, a un aprendizaje real, que le beneficie y le ayude a construirse de forma integral. Por otro lado, la inclusión no tenemos que entenderla como un producto final, sino como un proceso, el cual se nutre del tiempo; tiempo de observación, de reflexión, de cambios y mejoras. Procesos que se deben comprender, madurar y fortalecer para llegar a vías inclusivas.

La inclusión no es un estado, sino un proceso. Se trata de un viaje que nunca acaba (Ainscow, 2005 p 12); un proceso de mejora del centro, con la participación de toda la comunidad educativa. Un proceso de identificación y minimización de los factores de exclusión, inherentes a las instituciones sociales (Durán Gisbert y Giné-Giné, 2011, p. 156).

Otra característica imprescindible de la inclusión es la de crear una escuela para todos, sin barreras. Las barreras son aquellos impedimentos que no hacen posible el desarrollo de las potencialidades y las necesidades de movimiento libre y autónomo por el entorno; todo aquello que impida evolucionar al alumno (Parrilla 2004). El profesorado debe favorecer la apertura del aula ordinaria y reorientar sus acciones hacia metodologías que permitan que el alumnado con diversidad que presenta dificultades acabe potenciando sus habilidades, compensando las dificultades y

reforzando las relaciones con el grupo aula (Collados Torres, Hernández Prados y Marín Román, 2020).

Por último, la inclusión pone un particular énfasis en los alumnos que puedan estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar, sin dejar de mirar y cuidar a todos, pero con especial atención al colectivo más vulnerable. Sin dejar de lado la importante labor que lleva intrínsecamente la inclusión, en cuanto a la prevención de dichas situaciones de riesgo u otros problemas de aprendizaje. Por tanto, es necesario entender la inclusión como una forma distinta de entender y practicar la educación, lo que significa repensar y rehacer las metodologías didácticas, las propuestas y programas curriculares, cambiar la organización con el fin de que todos los alumnos puedan aprender juntos.

El desarrollo de un modelo educativo inclusivo se basa en crear una escuela que se adapte a la individualidad de cada alumno y no a la inversa. Por tanto, se trata de un proceso de búsqueda e innovación constante de cada comunidad escolar para encontrar las diferentes respuestas educativas que se adapten mejor a su alumnado, entendiendo a este colectivo desde la singularidad de cada uno de los alumnos. Es un proceso de mejora continua en el cual se ve implicada toda la comunidad educativa y el desarrollo institucional. En palabras de Mayor Zaragoza (2019), el papel del educador es clave, “el acompañamiento de un profesorado que sea capaz de realizar esta función, que seguramente es una de las funciones más bellas que existen, que es la de modular a todos los seres humanos para que puedan ser educados” (p. 32).

El enorme desafío que la educación inclusiva supone, entonces, es el de articular con equidad para TODO el alumnado las tres dimensiones referidas: acceder o estar presente en los espacios comunes/ordinarios donde todos se deben educar; participar, convivir y tener un bienestar acorde con la dignidad de todo ser humano y, finalmente, aprender y progresar en la adquisición de las competencias básicas necesarias para alcanzar una vida adulta de calidad, sin dejar a nadie atrás por razones, personales o sociales, individuales o grupales. (Echeita, 2017, p.19)

Marco legislativo

En España son notables y positivos los avances que se han realizado en educación inclusiva; es un tema que nos acompaña desde hace varias décadas, el cual ha ido progresando a lo largo del tiempo. Ello se ve reflejado en el transcurso del marco legal educativo. La primera referencia a la diversidad aparece en la Ley General de Educación de 1970 (LGE), la cual contempla la escolarización de niños con discapacidad en un sistema paralelo al ordinario; el cual, junto a otras medidas de años anteriores ofrecían un sistema segregado (centros de Educación Especial).

La llegada de la ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) supuso un paso más en dicho campo. Se crea una reforma educativa completa en cuanto a la inclusión educativa de alumnos/as con discapacidad, entendiendo ello como una forma de diversidad

que el centro escolar debe atender y clasificará, por primera vez en la legislación española, al alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE). La educación inclusiva se vio más empujada unos años después, con la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, la cual impulsó definitivamente la educación inclusiva en todo el alumnado gracias a la llamada “Declaración de Salamanca” (UNESCO, 1994). Un punto importante para tener en cuenta es el Real Decreto 696/1995, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, donde se desarrolló y regularon aspectos importantes, como la evaluación psicopedagógica, el dictamen y los criterios de escolarización de los alumnos NEE. Por otro lado, también se delegan muchas de las competencias y condiciones para la atención educativa a las Comunidades Autónomas, las cuales cada vez más, irán adquiriendo las competencias de educación y, por tanto, podemos encontrar diferencias entre Comunidades Autónomas. Con el Real Decreto 1635/2009, se derogan algunas de las medidas existentes y regula, la obligación de las Administraciones educativas de abastecer y asegurar los recursos necesarios para los alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por motivos de presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por incorporación tardía o condiciones personales. Así, con dicho decreto el Ministerio de Educación pretende asegurar que todo el alumnado con NEE pueda alcanzar su máximo desarrollo, establecerá procedimientos y recursos específicos para la identificación temprana de las necesidades educativas específicas para la pronta atención integral de dicho colectivo; también incluye el papel importante de los padres, como colaboradores y participantes de dicho proceso.

Con la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, se profundiza y establecen los criterios en cuanto principios y recursos para la atención integral del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Concretamente, en el Capítulo I, donde se fijan los principios y fines de la educación, vemos aspectos muy importantes y relevantes para el camino hacia la educación inclusiva. Como es el inciso a la equidad, donde dice: «La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.» Como también la finalidad de garantizar flexibilidad para responder a la diversidad; la importancia de fomentar la investigación e innovación para una mejora educativa. En cuanto a los principios pedagógicos de la Educación Primaria, cabe destacar el primero de ellos: «En esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades.» (Artículo 19, LOE 2006)

En un título propio denominado Equidad en la Educación se profundiza en el compromiso de los centros en realizar una escolarización sin exclusiones, como también en la responsabilidad de las Comunidades autónomas para dar respuesta a los principios de equidad y calidad, de los cuales hemos hablado anteriormente. Donde tendrán que garantizar los recursos necesarios tanto para la prevención, detección y atención de las necesidades educativas. Y apostando por una escolarización en centros ordinarios a no ser que las necesidades del alumno/a no puedan ser atendidas en dichos

centros. Situándonos ya, en la Ley vigente, la Ley Orgánica que reforma la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), publicada en 2020, es una extensión de la antigua Ley, (LOE, 2006), lo cual no genera grandes cambios, sino leves modificaciones y ampliaciones. Por un lado, cabe destacar el hincapié que desarrolla en que cada persona posee un talento, y es tarea de la educación propiciar el entorno necesario para que cada persona pueda desarrollarse en su plenitud y, para ello, plantea la necesidad de abrir un abanico de trayectorias para que cada alumno encuentre su camino. Por otro lado, es importante la definición que plasma sobre quiénes son los alumnos con necesidades educativas especiales: «se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.» (artículo 73).

Por tanto, con el paso de los años, la legislación ha ido evolucionando, y conduciendo en mayor o menor medida hacia una educación para todos. Aunque todavía queda un gran camino por delante, donde se debe concretar los recursos y estrategias, medidas y procedimientos para ir creando en los centros un entorno totalmente inclusivo.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La conclusión fundamental que se extrae de este proceso de revisión es que detrás de la introducción de la educación inclusiva en las aulas está una importante tarea de investigación, formación e innovación de los profesionales. Por ello, en este apartado nos centraremos en conocer, reflexionar y establecer pautas que nos ayuden a hacer un entorno más inclusivo en educación. Cabe hacer hincapié en varios aspectos que han ido apareciendo en la evolución de la legislación y que son guías para determinar las mejores líneas de actuación entre los docentes.

Primero, es importante el camino que se va abriendo ante la educación inclusiva. Vamos en camino, aunque todavía no está del todo allanado y compuesto en lo que a la legislación se refiere. Pero lo que sí se ha establecido claramente, es que se debe crear de los centros ordinarios, un espacio para todos. Un giro de metodologías, que abarque más recursos, estrategias flexibles y, por otro lado, repensar los espacios y tiempos. Ello nos será muy útil para el desarrollo posterior dentro de cómo abarcar la integración sensorial en nuestras aulas. En segundo lugar, la importancia de la prevención, detección y acción sobre las necesidades educativas. Es imprescindible este trabajo para que los alumnos/as encuentren su estilo de aprendizaje, podamos ofrecerle los apoyos y recursos necesarios para que aprenda, favoreciendo así un entorno basado en la equidad. Para ello es de vital importancia contar con los recursos necesarios, como hacer una tarea de observación y reflexión constante como profesionales para detectar las necesidades, elaborar y aplicar planes y revisarlos. En tercer lugar, relacionado con los dos puntos anteriores es importante que los profesionales de la educación estemos en continua investigación, formación y dotados de mucha motivación; de esta forma conseguiremos la innovación, un proceso y un camino hacia una mejora educativa, que en este caso orientamos hacia la educación inclusiva.

Por último, es importante recalcar el enfoque y organización de los contenidos y aprendizajes

que se llevan a cabo desde las aulas puesto que afectará de forma importante en la actuación que los maestros realicen, la organización del espacio y el tiempo y otros aspectos como las prioridades o las evaluaciones. La regulación de dicho aspecto se ve plasmado en los artículos 16- 21 de la LOE, 2006. La educación inclusiva promueve que desde los centros se consiga atender a las necesidades individuales y potenciar las capacidades de cada uno de los alumnos. Esta propuesta persigue acercar una realidad de las escuelas, aportando un pequeño grano de arena hacia la inclusión en los centros ordinarios; ya que en la actualidad existen numerosos casos de niños con problemas de aprendizaje, de los cuales algunos están diagnosticados y otros se les etiqueta como “vagos” o “inquietos”, un entorno donde la estimulación sensorial no es tomada en cuenta. En este trabajo se ve reflejada la importancia de abarcar la problemática, accediendo al conocimiento que nos aporta la neurociencia educativa, para acceder a una escuela más inclusiva, como afirma Romero (2019).

Dicha exposición, ordenada y clasificada, lleva a una reflexión originada en las palabras de Sir Ken Robinson (2009): «lo que en verdad ocurre es que cuando los niños crecen, los comenzamos a educar progresivamente de la cintura hacia arriba. Y después nos centramos en sus cabezas. Y ligeramente en un lado de la cabeza...» (min 9:21). Este autor reclama a la educación la revalorización de la creatividad, de la emoción y de la falta del hacer, manipular y crear. Es una reflexión necesaria para fomentar la importancia de no centrarnos en los aspectos significativos, sino abarcar integralmente todas las competencias y necesidades de los alumnos/as para que se desarrollen de forma positiva. Entre ello, el desarrollo de los sentidos y la de procesarlos y reaccionar ante ellos; un objetivo muy presente en la educación infantil que, durante el transcurso de la educación primaria va desapareciendo hasta no tener lugar dentro de las aulas.

Durante los últimos años ha surgido un gran debate por parte de la comunidad educativa, la ciudadanía y la política sobre el concepto de inclusión, cómo contribuir a su potencialización, lo que conlleva y la viabilidad de la puesta en práctica de la educación inclusiva. Todo ello contribuye no sólo al incremento del volumen de personas diagnosticadas en los centros educativos ordinarios, produciéndose una mayor apertura y equipación de la institución escolar formal a esta realidad, sino también al aumento de la diversidad patológica en los alumnos con dificultades de aprendizaje presentes en los centros educativos. La escuela permite repensar no sólo las intervenciones, sino también los espacios, las estrategias metodológicas y el tiempo, habiendo un intercambio de conocimientos.

REFERENCIAS

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Mejorando las escuelas, desarrollando la inclusión*. Routledge.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of educational change*, 6(2), 109-124. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10833-005-1298-4>
- Amiama-Espaillet, C. (2020). Desafíos de la Educación Especial en el desarrollo de escuelas

- inclusivas. *Ciencia y Educación*, 4(3), 133-143.
<https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i3.pp133-143>
- Arnaiz Sánchez, P. & De Haro Rodríguez, R. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI. *Educatio Siglo XXI*, 22, 19-37.
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/97>
- Beaudry Bellefeuille, I. (2013). El enfoque de la integración sensorial de la doctora Ayres. *Revista electrónica de terapia ocupacional Galicia, TOG*, (17), 17.
<http://www.revistatog.com/num17/pdfs/historia1.pdf>
- Campos, A. L. (2010). *Primera infancia: una mirada desde la neuroeducación*. Cerebrum & OEA.
- Collados Torres, L., Hernández Prados, M.A., Marín Román, A. (2020). La competencia comunicativa. Inclusión del alumnado con diagnóstico de Espectro Autista a través de una propuesta de intervención en el aula ordinaria. *Revista Internacional de Aprendizaje* 6 (2): 43- 58. <https://doi.org/10.18848/2575-5544/CGP/v06i02/43-58>
- Delgado Algarra, E. J. (2015). Conocimiento glocal y pensamiento crítico en la educación del siglo XXI. *International Journal of Educational Research and Innovation* 4, 1-5.
<https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1452>
- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, vol. 5, 2, 153-170.
- Echeita Sarrionandia, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Escudero, J. M., & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 55(1), 85-105.
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a03.pdf>
- Fombona Cadavieco, J., Pascual Sevillano, M. Á., & Madeira Ferreira Amador, M. F. (2012). Realidad aumentada, una evolución de las aplicaciones de los dispositivos móviles. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 2012, (41): 197-210.
https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/22659/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fuentes, V., García-Domingo, M., Amezcua Aguilar, P. y Amezcua, T. (2021). La atención a la diversidad funcional en educación primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 91-106.
<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.006>
- García Rubio, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/271/286>

- Holzschuher, C. (2012). *Cómo organizar aulas inclusivas: Propuestas y estrategias para acoger las diferencias*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Heras Rojas, M. A., Orden Verdugo, R. M., & Serrano Castro, V. J. (2020). Las tecnologías en la organización de un aula inclusiva para niños con capacidades especiales. *Revista Scientific*, 5(16), 334-351. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.18.334-351>
- Herrera, O., Bedoya, L. M. y Alviar, M. M. (2019). Crianza contemporánea: formas de acompañamiento, significados y comprensiones desde las realidades familiares. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (57), 40-59. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n57a4>
- Juárez-Pulido, M., Rasskin-Gutman, I., & Mendo-Lázaro, S. (2019). El Aprendizaje Cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Revista Prisma Social*, (26), 200-210. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2693>
- Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y educadores*, 11(2), 191-210. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83411213.pdf191-210>. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83411213.pdf>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Madrid: BOE. 1970. <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Madrid: BOE. 1990. <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Madrid: BOE. 2006. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Lyotard, J. F. (2000). The postmodern condition. *Sociology of Education: Theories and methods*, 1, 362.
- Martínez, R., de Haro Rodríguez, R., & Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de educación inclusiva*, 3(1), 149-164. <http://www.ardilladigital.com/DOCUMENTOS/CALIDAD%20DE%20VIDA/EDUCACION%20INCLUSIVA/REI%20Revista%20Educacion%20Inclusiva%20N5.pdf#page=149>
- Matienco, R. (2020). Evolución de la teoría del aprendizaje significativo y su aplicación en la educación superior. *Dialektika: Revista De Investigación Filosófica Y Teoría Social*, 2(3), 17-26. <https://journal.dialektika.org/ojs/index.php/logos/article/view/15>
- Mayor Zaragoza, F. (2019). Las Naciones Unidas en su 75 Aniversario: reformas radicales y apremiantes para la gobernanza de una nueva era. *Anuario CEIPAZ*, (11), 15-26.
- Monarca, H. (2017). Políticas públicas de apoyo educativo y configuración de trayectorias escolares.

- MAGIS. *Revista Internacional de investigación en Educación*, 10 (20), 69-84. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-20.ppaee>.
- Muntaner Guasp, J. J., Rosselló Ramón, M. R., & De la Iglesia Mayol, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50. <https://doi.org/10.6018/j/252521>
- Ocampo González, A. (2018). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. *Desafíos y oportunidades*, 6, (2), 227-239
http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/5553/Inclusi%c3%b3n_de_estudiantes_en_situacion_de_discapacidad.pdf?sequence=1&rd=0031339316264436
- Palacios, I. (2010). *Reflexiones en relación con la vigencia de JA Comenius y el empleo de los medios de enseñanza en la clase*. INFOCIENCIA, 3(1).
- Parrilla, M. (2004). La construcción del aula como comunidad de todos. Organización y gestión educativa, 12(2), 19-29, España: Fórum Europeo de Administradores de la Educación.
- Ritscher, P. (2013). *Escola "slow"*. *Pedagogía del quotidià*. Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Robinson, K. febrero de 2006. *Ken Robinson dice que las escuelas matan la creatividad* [Archivo de video] http://www.ted.com/talks/lang/en/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html
- Romero A. (2019) La inclusión educativa como proceso en contextos *socioeducativos* UNED.
- Rodríguez García, A. M., Martínez Heredia, N., & Raso Sánchez, F. M. (2017). La formación del profesorado en competencia digital: clave para la educación del siglo XXI. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, 3 (2) 46-65
<http://www.redoe.com/index.php?journal=reidoe&page=article&op=view&path%5B%5D=88>
- Summo, V., Voisin, S., & Téllez-Méndez, B. A. (2016). Creatividad: eje de la educación del siglo XXI. *Revista iberoamericana de educación superior*, 7(18), 83-98. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.32>
- Terrén, E. (1997). *Teoría, cultura y revolución*: Herbet Marcuse.
- Unesco. (1994). *Coping with crisis: Austerity, adjustment, and human resources*. J. Samoff (Ed.). Cassell.

CREATIVIDAD EN LA NARRACIÓN DE CUENTOS. UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA.

M^a Ángeles Hernández-Prados

Universidad de Murcia

Dra. en Pedagogía

mangeles@um.es

<https://orcid.org/0000-0002-3617-215X>

Noelia Carbonell Bernal

Universidad Internacional de La Rioja

Dra. en Psicología

noelia.carbonell@unir.net

<https://orcid.org/0000-0001-8113-6601>

Beatriz R. Sarmiento

Universidad Internacional de La Rioja

Dra. en Psicología

beatriz.rodriquezsarmiento@unir.net

<https://orcid.org/0000-0001-5875-9835>

RESUMEN

La creatividad es un rasgo único y definitorio de la especie humana necesario para la resolución de problemas de la vida diaria, susceptible de educarse para promover el progreso y adaptarse al cambio social. Aunque no contamos con una definición unánime del término creatividad, desde las múltiples perspectivas que la abordan podemos destacar que se trata de una habilidad multidimensional susceptible de mejorarse y, altamente relacionada con aspectos cognitivos como la novedad, flexibilidad y pensamiento divergente. Desde esta línea neurocognitiva, se destaca la implicación de amplias redes neuronales en la puesta en marcha del proceso creativo. En la literatura pedagógica son muchos los estudios que resaltan la relevancia de la creatividad en el ámbito académico, en el caso que nos ocupa nos centramos en la relación directa que se constata entre creatividad y narración de cuentos. La narración de cuentos es una herramienta que permite desde edades tempranas desarrollar no solo el pensamiento creativo, sino también la motivación por el aprendizaje, la imaginación o el lenguaje. Sin embargo, no se utiliza en la medida de sus potencialidades, retrasando así la incorporación de facto de la competencia de creatividad en el curriculum educativo. Se hace necesario plantear a corto plazo experiencias de enseñanza-aprendizaje que estimulen el pensamiento creativo en el quehacer diario.

Palabras clave: Creatividad, Cuentos, Educación, Narración.

CREATIVITY IN STORY TELLING. A THEORETICAL APPROACH.

ABSTRACT

Creativity is a unique and defining human being characteristic, that it is necessary for day-life problem