

## Mayo 2013

Centro de Enseñanza Superior Don Bosco



**DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES  
EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE A TRAVÉS  
DEL PRÁCTICUM**

MICHELLE MENDOZA LIRA

**LA MÚSICA COMO HERRAMIENTA DE EDUCACIÓN  
CIUDADANA**

M<sup>a</sup> DEL MAR BERNABÉ

**SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS COMO  
MÉTODO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA**

JOSÉ AGUILAR LÓPEZ

**SITUACIÓN ACTUAL Y USO DE MODALIDADES  
COMUNICATIVAS EN PERSONAS SORDAS**

M<sup>a</sup> DEL CARMEN GARCÍA GÁMEZ Y RAFAELA GUTIÉRREZ CÁCERES

**EL TAI-CHI EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA  
DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**

JESÚS CARRILLO VIGUERAS, MANUEL GÓMEZ-LÓPEZ, ANTONIO BAENA  
EXTREMERA Y PILAR VÍLchez CONESA



# Nº 6

## Mayo 2013

Centro de Enseñanza Superior Don Bosco

### EDUCACIÓN Y FUTURO DIGITAL

Fecha de edición: mayo 2013  
Revista cuatrimestral - 2ª época  
ISSN: 1695-4297

#### CONSEJO DE DIRECCIÓN / MANAGING BOARD

PRESIDENTA DE LA ENTIDAD TITULAR: María Luján Serrano (FMA)

DIRECTORA CES DON BOSCO: Maravillas Izcue Ancín (FMA).

VOCALES: Antonio Bautista García-Vera (UCM), Benjamín Fernández Ruiz (UCM), Enrique Otón Sobrino (UCM), José Rodríguez Pacheco (SBD - León), Luis Onrubia Miguel (SDB - Madrid), M<sup>a</sup> José Arenal Jorquera (FMA - Madrid), Teresa de Jesús Rubio García (FMA - León), Pedro Lorenzo Fernández (UCM).

#### CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

DIRECTOR: Manuel Riesco González (CES Don Bosco).

JEFA DE REDACCIÓN: Rebeca Fernández Mellado (CES Don Bosco).

CONSEJO DE REDACCIÓN: Santiago Atrio Cerezo (Universidad Autónoma de Madrid), Manuel Borrego Rivas (Universidad de Salamanca), Nuria Espasa Rodríguez (Grupo Edebé), M<sup>a</sup> Isabel Fernández Blanco (CES Don Bosco), Raquel Loreda Valdeita (CES Don Bosco), Juan José García Arnao (CES Don Bosco), José Carlos Gibaja (Consejería Educación - Comunidad de Madrid), Rubén Iduriaga Carbonero (CES Don Bosco), Juan A. Lorenzo Vicente (Universidad Complutense de Madrid), Ángel Martín Pérez (CES Don Bosco), Juan A. Núñez Cortés (Universidad Autónoma de Madrid), Leonor Sierra Macarrón (CES Don Bosco).

SECRETARIA: Raquel Loreda Valdeita (CES Don Bosco).

CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA: M<sup>a</sup> Isabel Fernández Blanco.

TRADUCCIÓN: Leonor Sierra Macarrón.

DISEÑO: Rebeca Fernández Mellado.

EDITA: **Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco.**

C/ María Auxiliadora, 9 - 28040 Madrid (España)

[www.cesdonbosco.com/revista](http://www.cesdonbosco.com/revista)

[efuturo@cesdonbosco.com](mailto:efuturo@cesdonbosco.com)

### DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE A TRAVÉS DEL PRÁCTICUM

Michelle Mendoza Lira

2

### LA MÚSICA COMO HERRAMIENTA DE EDUCACIÓN CIUDADANA

M<sup>a</sup> del Mar Bernabé

18

### SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS COMO MÉTODO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

José Aguilar López

29

### SITUACIÓN ACTUAL Y USO DE MODALIDADES COMUNICATIVAS EN PERSONAS SORDAS

M<sup>a</sup> del Carmen García Gámez y Rafaela Gutiérrez Cáceres

42

### EL TAI-CHI EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Jesús Carrillo Vigueras, Manuel Gómez-López, Antonio Baena Extremera y Pilar Vílchez Conesa

55

## Desarrollo de competencias profesionales en la formación inicial docente a través del Practicum

### *Development of professional skills in initial teacher training through the practicum*

**Michelle Mendoza Lira**

Universidad Complutense de Madrid

#### Resumen

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, el Practicum figura como un elemento trascendental para la formación inicial docente. Su carácter de nexo entre el mundo universitario y el mundo profesional, así como su sentido formativo y promotor de una serie de competencias profesionales indispensables para la futura realidad laboral de los docentes, lo convierten en un espacio ideal para acercar a los estudiantes al conjunto de retos y responsabilidades de su profesión. En este artículo se pretende dar a conocer, por medio de la revisión de la literatura, el vínculo existente entre el Practicum y el desarrollo de competencias profesionales durante la formación inicial.

**Palabras clave:** Espacio Europeo de Educación Superior, Formación inicial docente, Practicum, Competencias profesionales.

#### Abstract

Under the framework of the European Higher Education Area, the Practicum is listed as an important element of the initial teacher training. Its role of link between university and professional life and also its educational and promoter sense of those skills that are essential for future teachers' work duties, make it an ideal context to bring students closer to all challenges and responsibilities of their profession. This article claims to show, through the review of literature, the link between the practicum and the development of professional skills

**Keywords:** European Higher Education Area, Initial teacher training, Practicum, Professional skills.

### 1. INTRODUCCIÓN

Para responder a los requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior, el ámbito universitario español ha desplegado una serie de acciones que buscan mejorar la calidad de su formación a través de nuevas fórmulas que otorguen un real protagonismo a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Para lograrlo, una de las apuestas más significativas es la incorporación de currículos basados en competencias, por medio de los cuales se pretende que los futuros profesionales estén preparados para desempeñar su labor en una sociedad cada vez más compleja y cambiante (Juanas y Fernández, 2008).

En este contexto, el Practicum, como nexo ineludible entre el mundo académico y el mundo profesional, ocupa un lugar preferencial para el desarrollo de las competencias transversales y

específicas de cada titulación, pues implica a los estudiantes en contextos y condiciones reales de la profesión que desempeñarán en el futuro (Tejada, 2006). La formación inicial del profesorado, en este sentido, no ha estado ajena a la construcción de un nuevo currículo adaptado al proceso de convergencia europea. Por esta razón, no sólo ha asumido una formación por competencias, sino que también ha ampliado significativamente los períodos de prácticas en centros escolares, a fin de que los futuros maestros adquieran todas las habilidades necesarias para la enseñanza.

Sin embargo, la revisión de la literatura especializada deja entrever que el Practicum de Magisterio, aun cuando se trate de un componente más dentro del currículum formativo, no sólo fomenta las competencias transversales y específicas de la profesión docente, definidas en el Libro Blanco de las Titulaciones de Magisterio, sino que también aporta otras competencias docentes que sólo pueden adquirirse desde su potencial práctico. Pareciera ser que en él se movilizan una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que no se adquieren o desarrollan en su totalidad con la exclusiva formación académica otorgada por la Universidad. Así pues, el encuentro de los estudiantes de Magisterio con los centros escolares, a través del Practicum, se perfila como una experiencia significativa desde la que se construye parte importante de sus competencias profesionales.

A partir de esta situación, surgen las siguientes interrogantes: ¿Cuál es el valor del Practicum en la formación inicial docente? ¿Cuál es su aporte en la adquisición y desarrollo de competencias profesionales necesarias para la enseñanza? Para dar respuesta a estas cuestiones, en el presente trabajo se realiza una revisión bibliográfica que gira en torno al sentido e implicaciones del Practicum y la incidencia de éste en el desarrollo de competencias en los futuros profesionales de la educación.

## **2. PRACTICUM Y COMPETENCIAS: EJES CENTRALES DE LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

La adhesión del Estado Español a la Unión Europea ha traído consigo importantes cambios en su sistema político, económico, social y educativo, siendo este último en el que se han evidenciado las reformas más significativas (Rodicio y Iglesias, 2011). El ámbito universitario es, sin lugar a dudas, el modelo insigne de esta transformación que se inicia a partir de las declaraciones de la Sorbona (1998), Bolonia (1999) y otras posteriores, y que ha desembocado en lo que se conoce como el *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES).

La creación de este nuevo escenario ha significado para España, al igual que para todos los miembros de la Unión Europea, un proceso de convergencia que no sólo ha modificado la estructura de su sistema universitario, enfocado en la armonización de las universidades a rasgos formales comunes a todas las instituciones de educación superior (Jacobs y Van der Ploeg, 2006; Fernández, 2006; Pérez, 2005), sino también su concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto último supone el paso de un modelo educativo basado en las clases magistrales y la reproducción de contenidos, a otro donde el verdadero protagonista del aprendizaje es el alumno (Ruiz, 2010; Alonso, 2009; Herrera-Torres y Lorenzo-Quilles, 2009; Álvarez, Iglesias y García, 2007).

Sin embargo, tal como señalan Juanas y Fernández (2008), Bautista-Cerro (2007) y Villa y Poblete (2004), la adopción de una enseñanza basada en competencias se ha plasmado como uno de los ejes centrales en la reconfiguración del sistema educativo español. Esta perspectiva educativa, en consonancia con el protagonismo delegado a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pone el acento en la necesidad de desarticular las brechas entre el mundo

académico y el mundo profesional (Tejada, 2006), a fin de que los estudiantes alcancen un nivel de desarrollo que les permita desempeñarse satisfactoriamente a lo largo de toda su vida laboral.

Ante estos nuevos retos educativos, la Universidad se ha visto en la necesidad de establecer canales de diálogo con los futuros empleadores, pues las conexiones entre las realidades laborales y académicas son fundamentales para la adquisición de las competencias (Castilla, 2005). De esta manera, la formación práctica universitaria (Practicum) ha pretendido dar respuesta a las actuales demandas sociales, las cuales –en un entorno cada vez más complejo y competitivo– hacen referencia a la necesidad de contar con profesionales que cuenten con destrezas, capacidades y aptitudes que satisfagan las amplias necesidades del campo laboral. Debido a esto, tal como manifiestan López e Hinojosa (2008), el proceso de convergencia europea ha puesto énfasis en el diseño de planes de estudio donde el Practicum no sólo ocupa un lugar preferente, sino también se ha convertido en uno de los mayores desafíos de los sistemas universitarios.

Estos replanteamientos y retos en los estudios universitarios españoles incluyen, evidentemente, los relativos a la formación de maestros. De acuerdo a Coiduras, Gervais y Correa (2009), el diseño de los planes de estudio para las nuevas titulaciones de grado de Magisterio “constituye, debido a su carácter profesionalizador basado en competencias y la ampliación de los estudios a cuatro cursos, una oportunidad para las facultades de educación de mejora de la calidad de la formación inicial de maestros” (p.11). Dichas competencias, al igual que en el resto de las titulaciones, han sido definidas en el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) y utilizadas en los Libros Blancos, cuya elaboración ha estado a cargo de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

El Libro Blanco del Título de Grado de Magisterio, en sus volúmenes 1 y 2, muestra el resultado del trabajo llevado a cabo por una red de universidades españolas con el objetivo de diseñar los títulos de Grado de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria, adaptados al EEES. En él es posible advertir tanto las competencias transversales (genéricas) a todas las titulaciones como los dos tipos de competencias específicas de formación disciplinar y profesional de los maestros (aquellas comunes a todos los perfiles de maestro y otras específicas de cada perfil/titulación). Por otro lado, se encuentran los objetivos del Título de Grado de Magisterio y otros datos relevantes para la futura formación profesional (ANECA, 2005).

A pesar de la interesante propuesta curricular del Libro Blanco para las titulaciones de grado en magisterio, no existe una formulación explícita de competencias para el Practicum, aunque, como ya se ha advertido, de acuerdo con el marco fijado por el EEES, la formación práctica de los estudiantes universitarios es uno de los ámbitos fundamentales en los nuevos planes de estudio de todas las titulaciones (González y Hevia, 2011; Armengol, Castro y Jariot, 2011). Esta omisión lleva no sólo a replantear el actual vínculo entre el Practicum de magisterio y el desarrollo de competencias en la formación universitaria, sino también a definir el rol que ambos ejes están desempeñando en este proceso de convergencia.

### **3. EL ROL DEL PRACTICUM EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS**

La literatura relativa a la formación inicial docente de los últimos años manifiesta un conceso importante respecto del Practicum como pieza clave en el proceso de formación de los futuros maestros (Zabalza, 2011; Latorre et al., 2009; Álvarez, Iglesias y García, 2007; Shkedi y Laron, 2004; Bullough et al., 2002). Asimismo, existen diversas perspectivas en cuanto a sus alcances formativos, cada uno de los cuales responde a distintas líneas de investigación que han surgido gracias al estudio de su impacto en la preparación de los maestros.

En este sentido, autores como León y López (2006) y Almazán y Ortiz (2003) consideran que el Practicum es un período estratégico dentro del proceso de socialización profesional, puesto que ofrece a los estudiantes la posibilidad de tomar contacto con lo que, en un futuro, será su actividad profesional. Esto, en consecuencia, favorecerá su posterior inserción laboral, pues a través de las prácticas no sólo se adquieren nuevos conocimientos, actitudes y valores, sino también se conoce y orienta el futuro profesional.

En otra línea, los trabajos de González y Fuentes (2011), López y Hinojosa (2008) y Wilson y L' Anson (2006) postulan que el escenario de prácticas de los futuros maestros es ideal para el ejercicio de la reflexión y el conocimiento de la enseñanza. Así pues, el Practicum propicia instancias en las cuales el aprendiz de profesor tiene la oportunidad de analizar e investigar tanto el contexto en el que se desempeña como sus propias actuaciones, con lo cual sus conocimientos, creencias, ideas y concepciones previas sobre los procesos educativos se encuentran en un constante proceso de construcción y reformulación.

Por otro lado, autores como Hastings (2004) y Carless y Prodan (2003) han evidenciado, entre otros aspectos, que los estudiantes con experiencia práctica logran comprender y asumir en mayor medida las complejas redes de colaboración entre profesores y alumnos, presentan mayor claridad respecto de su vocación profesional en comparación con aquellos que no han tenido una preparación práctica y desarrollan significativamente su dimensión emocional en beneficio de su futuro desempeño como profesores.

Desde otra perspectiva, Zabalza (2006) ha centrado su atención en el rol del Practicum ante el proceso de convergencia europea. El autor otorga una serie de aportaciones referidas a la estructura ideal del Practicum, a partir de un análisis exhaustivo de las exigencias del EEES. De esta manera, propone seis actuaciones dirigidas, concretamente, al Practicum de Pedagogía:

- 1) Mantener el Practicum dividido en varios períodos intercalados a lo largo de la carrera;
- 2) Desarrollar un proyecto formativo para el Practicum en el que se identifiquen las competencias generales y específicas que deben desarrollar los estudiantes;
- 3) Establecer un plan de estudios que articule las materias y el Practicum;
- 4) Desarrollar una guía docente del Practicum que guíe el proceso de prácticas;
- 5) Diferenciar los distintos momentos del proceso de aprendizaje experiencial y, finalmente,
- 6) Vincular el Practicum al proyecto de fin de carrera o a la memoria de la Licenciatura.

Por otra parte, Korthagen, Loughran y Russell (2006) asumen que el Practicum se constituirá en una experiencia formativa si promueve:

- 1) El sentido de colaboración entre los agentes implicados en la enseñanza;
- 2) Las reflexiones estructuradas sobre las propias experiencias;
- 3) Las situaciones que permitan la experiencia de aprender a enseñar;
- 4) La investigación sobre la propia práctica;
- 5) La colaboración entre el alumno en prácticas y sus compañeros de Universidad;
- 6) El establecimiento de relaciones significativas entre las escuelas (centros de prácticas) y
- 7) El razonamiento sobre los distintos enfoques de enseñanza y aprendizaje.

Otra concepción del Practicum, quizás una de las más compartidas, asume el Practicum como un espacio articulador entre la teoría y la práctica (García, 2009; López y Hinojosa, 2008; Santiesteban

y López, 2003; Alcázar, 2003; Rubia y Torres, 2001). Desde esta perspectiva, las prácticas de magisterio favorecen una fuerte conexión entre la teoría y la praxis, pues los estudiantes tienen la posibilidad de aplicar, en un contexto real, los conocimientos académicos que han adquirido en la Universidad. Según Domínguez (2003), esta articulación se debe realizar en compañía de docentes cualificados y bajo la supervisión constante de la institución universitaria formadora.

Sin embargo, de acuerdo a Tejada (2006), el Practicum no sólo debe entenderse como un espacio de encuentro entre la teoría y la práctica, sino que requiere contemplar la interconexión entre el mundo formativo y el mundo productivo. En este sentido, el Practicum se debe convertir en un escenario real laboral, lo cual implica que los estudiantes puedan actuar con autonomía y responsabilidad para poder activar las competencias profesionales. Para ello, Tejada advierte que el Practicum, independientemente de su contexto, debe poseer una función *profesionalizadora* que desarrolle el conjunto de competencias del perfil profesional en cada uno de sus escenarios.

Sobre este último punto, diversos especialistas coinciden en que el Practicum se perfila como un escenario sumamente eficaz en la construcción y adquisición de competencias transversales y específicas necesarias para la profesión docente (Coiduras, Gervais y Correa, 2009; Latorre, 2007b; Zabalza, 2001, 2003; Molina et al., 2004). No obstante, como ya se ha señalado, en el Libro Blanco de las Titulaciones de Magisterio no existen competencias específicas para esta materia. Según Tejada (2006), esta ausencia puede deberse, entre otras razones, a la dificultad de proponer un modelo competencial que resuelva las exigencias del Practicum. ¿Cuáles serían, entonces, las competencias que se deben desarrollar en este período?

#### **4. CARACTERIZACIÓN DEL TÉRMINO COMPETENCIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO**

Las reformas producidas en el Espacio Europeo de Educación Superior han otorgado, como ya se ha visto, un importante protagonismo al alumno en su proceso de formación. En este proceso, resulta fundamental la adquisición y desarrollo de competencias que no sólo permitan a los estudiantes un desempeño al más alto nivel en sus futuras situaciones profesionales, sino también que les faciliten el aprendizaje continuo. Para llegar a comprender su importancia en el ámbito educativo, especialmente en el Practicum, resulta necesario definir el término *competencia* y especificar sus características más importantes.

##### **4.1. Hacia una definición del término competencia**

De acuerdo a Zabala y Arnau (2007), el término *competencia* surgió a principios de la década de los setenta en el ámbito empresarial "para designar aquello que caracteriza a una persona capaz de realizar una tarea concreta de forma eficiente" (p.19). A partir de entonces, este concepto se extendió rápidamente, alcanzando el sistema escolar, donde adquiere un nuevo sentido que entiende a las competencias vinculadas a las personas y no exclusivamente al empleo (Cano, 2007). Sin embargo, la aparición de este término en el ámbito educativo no ha estado exenta de polémicas, especialmente por su polisemia, alcances e implicaciones (Alonso, 2009; Pérez, 2008; Suárez et al., 2007; Márquez et al., 2003; Westera, 2001).

Para autores como Wesselink et al. (2010), Iglesias (2009), Van der Klink et al. (2007), Mulder (2007), Álvarez (2006) y Navío (2005), las competencias pueden ser consideradas como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se complementan entre sí, atendiendo a los atributos personales de cada individuo (rasgos de personalidad, aptitudes, motivaciones, etc.) y a las experiencias personales y profesionales, capacitando al individuo para actuar con cierto nivel de calidad y eficacia en un entorno determinado.

No obstante, tal como señala Suárez et al. (2007, p. 34), el actuar de manera competente “no es el resultado de un conocimiento mecánicamente transmisible”. Requiere, necesariamente, de un contexto adecuado y de una experiencia práctica que vaya acompañada por procesos de reflexión que permitan a los individuos analizar la realidad que les rodea y comprender las relaciones que se establecen en ella. Sólo de esta manera, las distintas actuaciones generarán conocimientos que serán utilizados, con la misma eficacia, en otros contextos o circunstancias.

En esta misma línea, Perrenoud (2004), basándose en la propuesta de Le Boterf (2001), entiende por competencia a la “capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”. En esta descripción, destaca tres elementos complementarios: tipos de situaciones, recursos que moviliza (conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes, habilidades, competencias específicas, entre otros) y la naturaleza de los esquemas de pensamiento que permiten orquestar y movilizar estos recursos en contextos reales.

Una definición bastante parecida es la que propone Tejada (2005), aunque pone el acento en ciertos puntos clave que conviene destacar. El autor comparte el concepto de competencia como un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes que se coordinan, integran y movilizan para que el individuo logre *saber hacer* y *saber estar* en su ejercicio profesional, pero este concepto es indisoluble a la noción de *desarrollo*. Desde esta perspectiva, las competencias poseen un carácter dinámico, por lo tanto, pueden adquirirse y potenciarse a lo largo de toda la vida, en un proceso inagotable.

Finalmente, Zabalza (2001) define el concepto de competencia a partir de tres dimensiones que la componen:

- 1) Una dimensión de desarrollo/aprendizaje, que supone la adquisición de competencias para enriquecer nuestras capacidades, conocimientos y recursos de actuación;
- 2) Una dimensión psicológica, relacionada con la percepción sentida de que el individuo es capaz de enfrentarse a cualquier actividad y, por último,
- 3) Una dimensión social o laboral, que está vinculada a la serie de exigencias o requisitos adscritos a un determinado rol o puesto de trabajo.

## 4.2. Tipos de competencias

Según De Juanas y Fernández (2008), las competencias suelen estructurarse siguiendo diversas clasificaciones, pero la más común es establecer tipologías de acuerdo a su especificidad. Así pues, existen competencias centradas exclusivamente en lo académico y otras vinculadas al desempeño de una profesión. De esta manera, tal como reafirman Rodicio y Iglesias (2011), se diferencian claramente dos tipos de competencias: las genéricas (también denominadas transversales, porque son comunes a todas las profesiones) y las específicas (conocidas como competencias técnicas, relativas a una profesión determinada).

Esta clasificación, asumida por el *Proyecto Tuning* para la reforma del panorama universitario de la Unión Europea (González y Wagenaar, 2003), puntualiza que las competencias genéricas incluyen elementos de orden cognitivo y motivacional que se pueden concretar a través de las siguientes competencias:

- **Competencias instrumentales:** destrezas tecnológicas y lingüísticas, capacidad de análisis y síntesis, resolución de problemas, etc.
- **Competencias interpersonales:** habilidades interpersonales, trabajo en equipo, compromiso ético, capacidad crítica y autocrítica, etc.



- **Competencias sistémicas:** habilidades de investigación, liderazgo, diseño y gestión de proyectos, capacidad de aprender, interés por la calidad, etc.

A pesar de la existencia de otras numerosas clasificaciones de las competencias, son las mencionadas anteriormente las que han sido utilizadas en el Libro Blanco de las Titulaciones de Magisterio, así como en el resto de las titulaciones, por encargo de la ANECA (Álvarez et al, 2007). No obstante, resulta de especial relevancia dar cuenta de otros trabajos que, de una u otra manera, aportan interesantes perspectivas para su configuración en el ámbito pedagógico.

En este sentido, Bunk (1994), en el contexto del sistema educativo alemán, aportó una de las clasificaciones más significativas. Su categorización considera cuatro competencias de acción, las cuales se refieren a conocimientos y habilidades necesarias para desarrollar funciones y afrontar los cambios en la vida profesional (Iglesias, 2009). En primer lugar, las competencias *técnicas* hacen referencia al dominio experto de las tareas y contenidos del ámbito laboral, lo cual supone una serie de conocimientos adecuados para el desempeño eficaz.

En segundo lugar, las competencias *metodológicas* están relacionadas con la aplicación de los conocimientos a situaciones concretas, encontrando soluciones a diversos problemas y transfiriendo las experiencias adquiridas a nuevas situaciones. Por otro lado, las competencias *participativas* corresponden a un conjunto de actitudes y habilidades que permiten implicarse y participar en el entorno laboral. Por último, las competencias *personales* son aquellas que el individuo pone en práctica para interactuar y colaborar con otras personas de forma constructiva y comunicativa.

Por otra parte, Delors (1996), en el informe presentado a la UNESCO junto a la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, establece un interesante vínculo entre competencia y aprendizaje. Desde esta perspectiva, las competencias, en relación con el aprendizaje, son el resultado de la integración de diversos tipos de conocimientos y prácticas que conducen a actuaciones exitosas (Galvis, 2007). Así pues, para el autor, la educación puede cumplir sus propósitos si se estructura en torno a cuatro aprendizajes fundamentales: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*.

Cada uno de estos pilares de la educación posee una correspondencia trascendental con las competencias de acción establecidas por Bunk (1994). Para finalizar este apartado, se dará a conocer en detalle esta relación a través del trabajo realizado por Hernández et al (2005), quienes establecen un paralelismo entre los mencionados aprendizajes y las competencias de acción de Bunk (1994), junto con los saberes y sabores de la profesionalidad de Echeverría (2003) y Martínez et al. (2003) (v. tabla 1).

**Tabla 1.** Paralelismo entre los pilares de la educación de Delors, los saberes y sabores profesionales y las competencias que define Bunk.

Fuente: Hernández (2005, p. 59).

Pilares de la Educación <b>Delors (1996)</b>	Saber y Sabor Profesional <b>Echeverría (2003) y Martínez et al (2003)</b>	Competencias de acción profesional <b>Bunk (1994)</b>
Aprender a conocer: <b>Combinar el conocimiento de la cultura general con la posibilidad de profundizar en niveles más específicos.</b>	<b>Saber:</b> Dominio integrado de conocimientos teóricos y prácticos, incluyendo el conjunto de saberes específicos y la gestión de esos conocimientos.	<b>Competencias técnicas:</b> Dominio experto de las tareas y contenidos, así como los conocimientos y destrezas.
Aprender a hacer: <b>Capacitación para hacer frente a diversas situaciones y experiencias vitales y profesionales.</b>	<b>Saber hacer:</b> Habilidades, destrezas y hábitos fruto del aprendizaje y de la experiencia que garantizan la calidad productiva.	<b>Competencias metodológicas:</b> Reaccionar aplicando el procedimiento adecuado, encontrar soluciones y transferir experiencias.
Aprender a convivir (vivir juntos): <b>Dirigido a la comprensión, interdependencia y resolución de conflictos.</b>	<b>Saber estar:</b> Dominio de la cultura del trabajo, del ámbito social y la participación del entorno.	<b>Competencias participativas:</b> Capacidad de organizar, decidir, así como de aceptar responsabilidades.
Aprender a ser: <b>Desarrollo de la autonomía, juicio, responsabilidad y desarrollo de sus posibilidades.</b>	<b>Saber ser:</b> Valores, comportamientos y actitudes, poseer una imagen realista de sí mismo y actuar conforme a esto.	<b>Competencias personales:</b> Colaborar con otras personas de forma comunicativa, constructiva, mostrar comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.

## 5. COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS

En el proceso de convergencia europea, ha sido de vital importancia la adaptación de los antiguos programas por objetivos a programas por competencias. Esto ha implicado no sólo una nueva organización curricular, sino también una transformación en los métodos de enseñanza y aprendizaje, puesto que, como se ha señalado anteriormente, se busca otorgarles un rol protagónico a los estudiantes, a fin de que sean responsables de su propio crecimiento profesional (Fernández, 2006).

Dicha transformación no ha estado lejos de controversias, pues, tal como señala Zabalza (2001), se puede llegar a pensar que la denominación de *competencias* no se aleja del todo de lo que habitualmente es utilizado, en los programas de estudio, bajo el nombre de *objetivos* o *metas de aprendizaje*. Sin embargo, en opinión del autor, las competencias delimitan dichos fines

señalando, a la vez, los contenidos y los componentes operativos que tendrán los aprendizajes alcanzados, situación que no sucede con los *objetivos*, los cuales se centran, principalmente, en la concreción de intenciones de un proceso de formación.

La formación inicial del profesorado, al igual que la permanente, también ha tenido que adaptarse a los nuevos cambios y necesidades de este marco educativo común (Pérez, 2005). Tal como se ha señalado en apartados anteriores, el Libro Blanco de las Titulaciones de Magisterio contempla las competencias específicas para el desempeño de esta profesión, aunque existen diversas aportaciones que centran su atención, desde otras perspectivas, en las competencias necesarias para concretar una profesionalidad deseable.

Así pues, Perrenoud (2004) diseña diez grandes familias de competencias que, lejos de ser exhaustivas y definitivas, deben ser movilizadas por los estudiantes de profesorado y los maestros en ejercicio:

- 1) Organizar y animar situaciones de aprendizaje;
- 2) Gestionar la progresión de los aprendizajes;
- 3) Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación;
- 4) Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo;
- 5) Trabajar en equipo;
- 6) Participar en la gestión de la escuela;
- 7) Informar e implicar a los padres;
- 8) Utilizar las nuevas tecnologías;
- 9) Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y
- 10) Organizar la propia formación continua.

Por su parte, Galvis (2007) propone cuatro ámbitos competenciales que deben ser planificados y desarrollados en cada una de las especialidades que componen la carrera docente. El primer ámbito, denominado *Competencias Intelectuales*, otorga a los estudiantes de magisterio saberes disciplinarios sólidos y profundos relacionados con los fenómenos y los procesos educativos, los contenidos referidos a una especialidad y las distintas metodologías de enseñanza-aprendizaje, entre otros aspectos. El segundo ámbito, *Competencias Inter e Interpersonales*, proporciona al futuro maestro la capacidad de desarrollar su liderazgo, de interactuar armónicamente con las personas de su entorno, de resolver conflictos y persistir frente a los problemas, etc.

En tanto, el tercer ámbito, *Competencias Sociales*, estimula la capacidad de comunicarse, de emprender y concretar proyectos educativos, de conocer la realidad cultural de niños y jóvenes, etc. Finalmente, el cuarto ámbito, denominado *Competencias Profesionales*, acerca a los estudiantes de magisterio a las actividades y responsabilidades propias de la profesión docente, por lo cual, de acuerdo a la autora, es indispensable que sean adaptadas a cada una de las especialidades formativas que ofrece la Universidad.

Las propuestas de estos autores permiten distinguir importantes ventajas en la formación inicial (y permanente) basada en competencias. En esta concepción de preparación profesional, los futuros docentes dejan de lado el mero aprendizaje memorístico y dan paso a aprendizajes globales que adquieren gran parte de su sentido a través de la experiencia. De ahí que la dimensión práctica sea sustancial para el desarrollo de competencias profesionales, pues éstas sólo pueden verificarse cuando interactúan con el contexto (Villa y Poblete, 2004).

## 6. EL PRACTICUM DE MAGISTERIO COMO PERÍODO CLAVE PARA LA ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES

La concepción del Practicum como un marco esencial para la adquisición y desarrollo de competencias profesionales necesarias para la enseñanza presenta un amplio consenso entre los especialistas dedicados a su estudio (Saka y Saka, 2009; Zabalza, 2005, 2004, 2001; Tejada, 2006, 2005; Álvarez et al., 2007). Así pues, debido a su carácter de puente entre el mundo universitario y el mundo laboral, permite que el futuro maestro movilice, en contextos educativos reales, gran parte de los conocimientos y habilidades que ha ido adquiriendo a lo largo de su carrera universitaria (Latorre, 2007a; Fernández et al., 2001).

Por su parte, González (2001) afirma que el Practicum incide en el desarrollo de una serie de competencias vinculadas a cuatro tipos de habilidades:

- 1) Habilidades de carácter social y relacional, que proporcionan herramientas para desempeñarse en la cultura propia de la profesión;
- 2) Habilidades de carácter técnico funcional, relativas a los aspectos formales y burocráticos de la profesión;
- 3) Habilidades de carácter profesional, relacionadas con procesos de planificación, toma de decisiones, elaboración y valoración de materiales, etc. y
- 4) Habilidades de carácter reflexivo y crítico, referidas a procesos de análisis del contexto, de las actuaciones y de sus posibles consecuencias.

Para promover el desarrollo de competencias durante el Practicum, Tejada (2005) apuesta por el trabajo de las competencias específicas de cada perfil. No obstante, señala el autor, esto no quiere decir que las competencias transversales (genéricas o básicas) no se consideren. Muy por el contrario: éstas son indispensables para afrontar las competencias específicas del perfil. Concretamente, lo que el autor propone es que los estudiantes de magisterio lleguen al Practicum provistos de las competencias básicas que potenciarán la adquisición y desarrollo de las competencias específicas.

Para ello, el Practicum debe asumir un modelo metodológico-organizativo donde las competencias sean transmitidas mediante acciones de formación, es decir, que se relacionen funciones y tareas profesionales en situaciones reales de trabajo a fin de que las competencias adquieran un sentido global. La perspectiva de Tejada (2005), basada en la aportación de Bunk (1994), plantea que el Practicum debe contemplar competencias de acción profesional relativas a: Competencias técnicas (saber), Competencias metodológicas (saber hacer), Competencias participativas (Saber estar) y Competencias personales (Saber ser).

Desde un punto de vista muy similar, Zabalza (2001, 2005) señala que el Practicum, como un componente más del currículum formativo, debe reforzar las competencias profesionales ya iniciadas en el período de formación docente y promover la adquisición de otras nuevas que son propias del período de prácticas. Dentro de las competencias previas que se inician antes del Practicum, pero que se perfeccionan durante el mismo, el autor señala las siguientes:

- 1) **Competencia de Experiencia Concreta (EC):** Implica que los estudiantes participen de manera abierta en todas las nuevas experiencias que se les proponen.
- 2) **Competencia de Observación Reflexiva (OR):** Referida a la capacidad de los estudiantes de reflexionar y observar, desde diversas perspectivas, las situaciones que están experimentando.

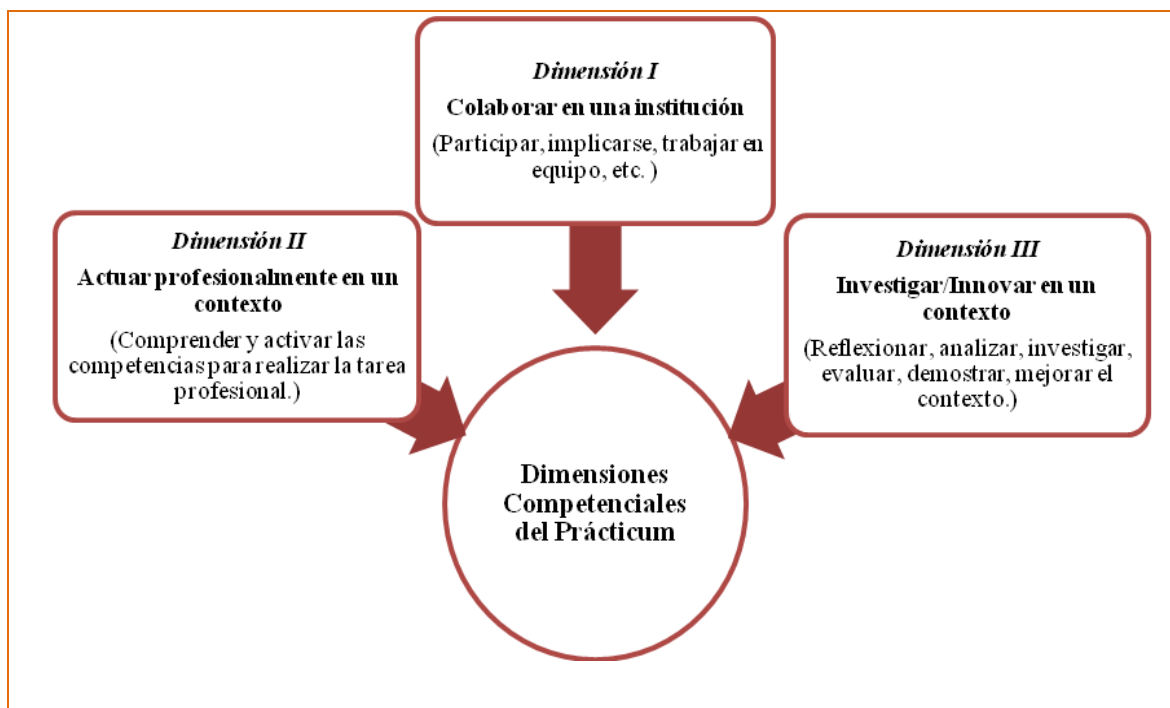
**3) Competencia de Conceptualización Abstracta (CA):** Vinculada a la capacidad de crear conceptos y teorías de sus observaciones a partir de los diversos componentes de sus experiencias.

**4) Competencia de Experimentación Activa (EA):** Relacionada con la habilidad de tomar decisiones y resolver problemas a partir de los conocimientos y experiencias que se han adquirido durante el período de prácticas.

Parece claro que el Practicum de Magisterio debe desarrollar, además de las competencias específicas de cada perfil profesional, un conjunto de competencias propias de las prácticas. No existe un consenso absoluto a la hora de delimitar cuáles son las competencias más ajustadas a este período, pero han surgido interesantes propuestas desde el propio ámbito universitario. Así pues, la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Catalunya, a través de la comisión de trabajo de la Universidad de Girona, elaboró el documento "Guía para la evaluación de competencias en el Practicum de los estudios de maestro/a" (AQU, 2008), en la cual, luego de una exhaustiva revisión de planes de estudio nacionales e internacionales sobre competencias en el Practicum de Magisterio, además de un amplio estudio bibliográfico, se proponen tres dimensiones competenciales de las prácticas externas (Figura 1).

**Figura 1.** Dimensiones competenciales de las prácticas externas.

Fuente: Elaboración propia.



Por último, conviene destacar el trabajo realizado por Armengol, Castro y Jariot (2011), quienes diseñaron un Modelo de Practicum Integrador que pretende mejorar la formación teórico-práctica de los estudiantes de las titulaciones de Educación Social, Pedagogía y Psicopedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Para las tres titulaciones, establecieron tres tipos de competencias que se deben desarrollar en el Practicum:

**1) Instrumentales:** Referidas al dominio de los conocimientos y las herramientas necesarias para realizar la práctica educativa.

- 2) **Emocionales:** Relacionadas con saber gestionar y regular constructivamente la dimensión socioafectiva personal y grupal en la práctica educativa.
- 3) **Sociales:** Vinculadas a la capacidad de colaborar con otros profesionales de forma comunicativa y constructiva.

## 7. CONCLUSIÓN

Las diversas propuestas planteadas por los autores referidos en este artículo permiten vislumbrar lo que ya se mencionó en la introducción: el Practicum proporciona una serie de competencias que se adquieren gracias a su estructura eminentemente empírica, tales como la capacidad de observación reflexiva, la capacidad de implicación social con otros miembros de la comunidad educativa, la capacidad de tomar decisiones eficaces a partir de las características del contexto, entre otras.

Esto también ha llevado a comprobar que existe un alto consenso a la hora de definir al Practicum como un espacio formador y potenciador de una serie de competencias profesionales necesarias para la enseñanza. Su carácter de nexo entre el mundo académico y el mundo laboral, indispensable en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, lo configura como parte trascendental en la formación inicial de los futuros maestros, pues es allí acontecen las primeras experiencias que, en gran medida, forjarán la identidad docente.

Sin embargo, para lograr que el Practicum adquiriera un verdadero sentido formativo no basta con las transformaciones que se produzcan en la Universidad, sino que también es necesario, tal como señala Latorre (2007), promover investigaciones en torno a la formación inicial del profesorado que trasciendan la perspectiva netamente descriptiva y den paso a propuestas para mejorar la calidad de las experiencias de enseñanza. Así pues, resulta indispensable realizar estudios que se traduzcan en acciones de mejora que beneficien tanto a los encargados de la organización del Practicum como a los futuros maestros.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcázar, A.M. (2003). Conceptualización teórica del Practicum en la diplomatura de Magisterio. En J. Gutiérrez, A. Romero y M. Coriat (Eds.), *El Practicum en la formación inicial del profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: Avances de investigación, fundamentos y programas de formación* (pp. 183-189). Granada: Universidad de Granada.
- Almazán, L., y Ortiz, A. (2003). Estudio de Practicum en la Universidad de Jaén. Una propuesta para el cambio desde la NTIC. En J. Gutiérrez, A. Romero y M. Coriat (Eds.), *El Practicum en la formación inicial del profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: Avances de investigación, fundamentos y programas de formación* (pp. 263-269). Granada: Universidad de Granada.
- Alonso, P. (2009). Conocimiento de las competencias y metodologías ECTS en alumnos de Magisterio de Educación Física de la Universidad de Huelva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48 (5), 1-10.
- Álvarez, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Revista Educatio Siglo XXI*, 24, 17-34.
- Álvarez, E., Iglesias, M.T., y García, M.S. (2007). Desarrollo de competencias en el Practicum de Magisterio. *Aula Abierta*, 36 (1-2), 65-78.

- ANECA. (2005). Libro Blanco. Título de grado en Magisterio [volumen 1 y 2]. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- AQU. (2008). *Guía para la evaluación de competencias en el Practicum de los estudios de maestro/a*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Armengol, C., Castro, D., y Jariot, M. (2011). El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación. *Revista de Educación*, 354, 71-98.
- Bautista-Cerro, M.J. (2007). El largo camino de las competencias: diseño de perfiles y programas. *Acción pedagógica*, 16, 6-12.
- Bullough, R.V., Young, J., Erickson, L., Birrell, J.R., Clark, D.C., y Egan, M.W. (2002). Rethinking field experiences: Partnership teaching versus single-placement teaching. *Journal of Teacher Education*, 53 (1), 68-80.
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamientos profesionales en el RFA. *Revista CEDEFOP*, 1, 8-14.
- Cano, E. (2007). Las competencias de los docentes. En A. López (Coord.), *El desarrollo de las competencias docentes en la formación del profesorado* (pp. 36-60). Madrid: MEC.
- Carless, S.A., y Prodan, O. (2003). The impact of Practicum training on career and job search attitudes of postgraduate psychology students. *Australian Journal of Psychology*, 55(2), 89-94.
- Castilla, M.T. (2005). El Practicum de los profesionales de la psicopedagogía ante el reto de la convergencia europea, desde un modelo de formación por competencias. En M. Raposo, A. Cid, M. Sanmamed, L. Iglesias, M. Muradas y M.A. Zabalza (Coords.), *El Practicum en el nuevo contexto del espacio europeo de educación superior* (pp.281-295). Poio (Pontevedra): Universidades de Vigo.
- Coiduras, J., Gervais, C., y Correa, E. (2009). El contexto escolar como escenario de educación superior en la formación de docentes: el Practicum en Quebec como modelo para reflexionar ante las nuevas titulaciones de grado. *Educar*, 44, 11-29.
- Delors, J. (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI: la educación encierra un tesoro. Madrid: Unesco-Santillana.
- Domínguez, E. (2003). La licenciatura de magisterio a la luz de las políticas de la Unión Europea. La formación del profesorado. En J. Gutiérrez, A. Romero y M. Coriat (Eds.), *La formación inicial del profesorado a la luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea* (pp. 91-103). Granada: Universidad de Granada.
- Echeverría, B. (2003). Saber y sabor de la profesionalidad. *Revista de formación y empleo*, 74, 6-11.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Revista Educativa Siglo XXI*, 24, 35-56.
- Fernández, M., Malvar, M., y Vásquez, S. (2001). *El Practicum en Pedagogía: una ocasión para el desarrollo de competencias personales y profesionales*. Investigación presentada en el VI Symposium Internacional sobre el Practicum: Desarrollo de Competencias personales y profesionales en el Practicum. Recuperado de [http://redaberta.usc.es/uvi/public\\_html/images/pdf2001/fernandeztilve.pdf](http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf2001/fernandeztilve.pdf) [Consulta: 12/11/2010].

- Galvis, R.V. (2007). De un perfil tradicional a un perfil basado en competencias. *Acción pedagógica*, 16, 48-57.
- García, J. (2009). Bolonia y la buena práctica de las prácticas. *La cuestión universitaria*, 5, 823-90.
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Madrid: Universidad de Deusto.
- González, M. (2001). ¿Qué se aprende en el Practicum? ¿Qué hemos aprendido sobre el Practicum? En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Desarrollo de Competencias personales y profesionales en el Practicum*. VI Symposium Internacional sobre el Practicum. Lugo: Unicopia.
- González, M., y Fuentes, E. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- González, X., y Hevia, I. (2011). El Practicum de la Licenciatura de Pedagogía: estudio empírico desde la perspectiva del alumnado. *Revista de Educación*, 354, 209-236.
- Hastings, W. (2004). Emotions and the Practicum: the cooperating teachers perspective. *Teacher and Teaching. Theory and Practice*, 10 (2), 135-148.
- Hernández, F., Martínez Clares, P., Da Fonseca, P., y Rubio, M. (2005). *Aprendizaje, competencia y rendimiento en educación superior*. Madrid: La Muralla.
- Herrera-Torres, L., y Lorenzo-Quiles, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*, 12(3), 75-98. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83412235005> [Consulta: 17/01/2011].
- Iglesias, M.J. (2009). Diagnóstico de las competencias emocionales: Estudio empírico en la Facultad de Ciencias de la Educación de La Coruña (España). *Revista de Investigación Educativa*, 2 (27), 451-467.
- Jacobs, B., y Van Der Ploeg, F. (2006). Guide to reform of higher education: a European erspective. *Economic Policy*, 21 (47), 535-592.
- Juanas, Á. de, y Fernández, M.P. (2008). Competencias y estrategias de aprendizaje. Reflexiones sobre el proceso de cambio en el EEES. *Cuadernos de trabajo social*, 1, 217-230.
- Korthagen, F.A.J., Loughran, J., y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8), 1020-1041.
- Latorre, M.J. (2007a). El potencial formativo del Practicum: cambio en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros. *Revista de Educación*, 343, 249-273.
- Latorre, M.J. (2007b). El Practicum como espacio para potenciar las competencias profesionales necesarias para la enseñanza. *Revista Campo Abierto*, 26 (1), 137-152.
- Latorre, Mª J., Pérez, Mª P. y Blanco, F. J. (2009). Análisis de las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros especialista en Educación Primaria y en Educación Física. Un estudio comparado. *REIFOP*, 12 (1), 85-105. Recuperado de <http://www.aufop.com> [Consulta: el 10/01/2011].
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- León, M.J., y López, M. (2006). El Practicum en la formación de pedagogos ante la convergencia europea. Algunas reflexiones y propuestas de mejora. *Revista de Educación*, 341, 517-552.



- López, M<sup>a</sup>., y Hinojosa, E. (2008). Percepciones iniciales de los estudiantes sobre la formación práctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47 (5- 25), 1-12.
- Márquez, J.M., Ramos, M.J., y Sánchez, M.C. (2003). El Practicum: Punto de partida básico en la relación teoría-práctica. En J. Gutiérrez, A. Romero y M. Coriat (Eds.), *El Practicum en la formación inicial del profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: Avances de investigación, fundamentos y programas de formación* (pp. 305-319). Granada: Universidad de Granada.
- Martínez, P., Rubio, M., Garvía, C., y Martínez, M. (2003). *Desarrollo de competencias y calidad universitaria*. Trabajo presentado en el V Congreso Internacional de Galicia y Norte de Portugal de Formación para el trabajo: necesidades de formación y diseño curricular por competencias. Santiago de Compostela.
- Molina, E. et al. (2004). Formación práctica de los estudiantes de pedagogía en las universidades españolas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2), 1-24.
- Mulder, M. (2007). Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente. *Revista europea de formación profesional*, 40 (41), 5-24.
- Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234.
- Pérez, M.J. (2005). La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario, *REIFOP*, 8 (1), 1-4. Recuperado de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/114> [Consulta: 20/02/2011].
- Pérez, M.P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347, 343-367.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rodicio, M<sup>a</sup> L. y Iglesias, M. (2011). La formación en competencias a través del Practicum: un estudio piloto. *Revista de Educación*, 354, 99-124.
- Rubia, B., y Torres, R. (2001). *El perfil del Practicum como definidor de las competencias profesionales*. Investigación presentada en el VI Symposium Internacional sobre el Practicum: *Desarrollo de Competencias personales y profesionales en el Practicum*. Recuperado de [http://redaberta.usc.es/uvi/public\\_html/images/pdf2001/rubia.pdf](http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf2001/rubia.pdf) [Consulta: 12/11/2010].
- Ruiz, J.M. (2010). Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real. *Revista de Educación*, 351, 435-460.
- Saka, A.Z., y Saka, A. (2009). Student's teachers' views about effects of school practice on development of their professional skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1597-1604.
- Santesteban, J., y López, J.M. (2003). El Practicum en la formación del futuro maestro de educación primaria. Posibles opciones de reforma. En J. Gutiérrez, A. Romero y M. Coriat (Eds.), *El Practicum en la formación inicial del profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: Avances de investigación, fundamentos y programas de formación* (pp. 305-319). Granada: Universidad de Granada.
- Shkedi, A., y Laron, D. (2004). Between idealism and pragmatism: a case study of student teacher's pedagogical development. *Teaching and teacher education*, 20, 693-711.
- Suárez, C., Dasú, R., y Sánchez, M. (2007). Las capacidades y las competencias: su comprensión para la formación profesional. *Acción Pedagógica*, 16, 30-39.

- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el Practicum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Recuperado el <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html> [Consulta: 10/02/2011].
- Tejada, J. (2006). *El Practicum*. Investigación presentada en la Jornada de 2006 *Sobre el Futuro Grado de Pedagogía*. Recuperado de [http://www.ub.edu/pedagogia/recursos/docs/ponencia\\_12.pdf](http://www.ub.edu/pedagogia/recursos/docs/ponencia_12.pdf) [Consulta: 13/12/2010].
- Van der Klink, M., Boon, J., y Schlusmans, K. (2007). Competencias y formación profesional superior: presente y futuro. *Revista europea de formación profesional*, 40 (1), 74-91.
- Villa Sánchez, A., y Poblete Ruiz, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2), 1-19.
- Wesselink, R., Dekker-Groen, A., Biemans H., y Mulder, M. (2010). Using an instrument to analyse competence-based study programmes: experiences of teachers in Dutch vocational education and training. *Journal of Curriculum Studies*, 42 (6), 813- 829.
- Westera, W. (2001). Competences in education: a confusión of tongues. *Journal of curriculum studies*, 33 (1), 75-88.
- Wilson, G., y L' Anson, J. (2006). Reframing the practicum. Constructing performative space in initial teacher education. *Teaching and Teacher education*, 22, 353-361.
- Zabala, A., y Arnau, L. (2007). *11 Ideas Clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. (2001). Competencias personales y profesionales en el Practicum. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Practicum*. VI Simposium Internacional sobre el Practicum. Lugo: Unicopia.
- Zabalza, M. (2004). Condiciones para el desarrollo del Practicum. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2), 1-22.
- Zabalza, M. (2005). El Practicum y las prácticas en las empresas en las coordenadas de la convergencia. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *El Practicum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior*. VIII Simposium Internacional sobre el Practicum. Lugo: Unicopia.
- Zabalza, M. (2006). *El Practicum en la carrera de Pedagogía*. Investigación presentada en la Jornada de 2006 *Sobre el Futuro Grado de Pedagogía*. Recuperado el, de [http://www.ub.edu/pedagogia/recursos/docs/ponencia\\_13.pdf](http://www.ub.edu/pedagogia/recursos/docs/ponencia_13.pdf) [Consulta: 13/12/2010].
- Zabalza, M. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.

## La Música como herramienta de educación ciudadana

### *Music as a tool for citizen education*

**María del Mar Bernabé**

Doctora en Teoría e Historia de la Educación. Profesora en la Universidad de Valencia  
maria.mar.bernabe@uv.es

#### Resumen

La asignatura de Música en Primaria y Secundaria tiene un papel destacado en el proceso de adquisición de la competencia social y ciudadana. Desde la aparición de la LOE, todas las asignaturas han tenido que adaptarse para poder contribuir a la adquisición de cada una de ellas; sin embargo, esta asignatura debido a sus características metodológicas, conceptuales y actitudinales, es la que única que puede contribuir a la adquisición de las ocho competencias básicas sin sufrir una radical transformación curricular.

**Palabras clave:** Educación musical, competencias básicas, competencia social y ciudadana, Secundaria, Primaria.

#### Abstract

Music subject in Primary and Secondary School plays an important role in the process of acquisition of social and civic skill. Since the LOE came into force, all subjects had to be adapted in order to contribute to the proper acquisition of each of them. However, this subject, due to its methodological, conceptual and attitudinal characteristics, is the only one that could contribute to the acquisition of the eight basic skills, without carrying out a radical transformation of the curriculum.

**Key words:** Music education, social and civic skill, Secondary School, Primary School.

### 1. LA APARICIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LA LOE

La Música ha gozado de diferentes consideraciones a lo largo de la Historia, ya fuese como elemento que aporta un puro goce estético, como instrumento moralizante, como medio educador, sanador... Actualmente, podría añadirse una "nueva" acorde con las indicaciones de la legislación vigente: puede considerarse que es la única en la que se aúnan las denominadas competencias básicas comprendidas en la legislación educativa vigente desde 2006, la denominada LOE.

A continuación se desarrollarán cada una de esas competencias y qué relaciones se pueden establecer desde el punto de vista de la educación musical; para concluir señalando la importancia de la competencia social y ciudadana, que no puede sino que debe considerarse fundamental para garantizar una convivencia social armónica y caracterizada por la interacción cultural, tan necesaria en la actualidad.

Esta inclusión de una serie de competencias en la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)* es el resultado de los esfuerzos llevados a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). La intención principal de éstas se centraría en garantizar tres elementos (Morales y Román, 2009) que integran las mismas: la funcionalidad del aprendizaje, la contribución social y la autonomía individual. Es decir, su objetivo principal es garantizar que el alumnado de Primaria reconozca lo imprescindible de los aprendizajes realizadas en su centro educativo obligatorio de cara a su aplicación práctica en su vida cognitiva y social.

Las competencias básicas de la *LOE* recogen todos los conocimientos o actividades en las que el alumnado de las etapas educativas obligatorias debe ser competente. Sin embargo, se puede considerar que se ha producido un fallo significativo: las características de la sociedad pluricultural española muestran la necesidad de una competencia intercultural que garantice un desarrollo sociocultural en igualdad y una situación de interculturalidad que garantice la convivencia y no la simple coexistencia. Entonces, esta asignatura de Música en cualquier etapa educativa obligatoria contribuye a la adquisición de la competencia social y ciudadana; aunque, este punto daría pie a un artículo independiente, únicamente se ha querido señalar la importancia de esta competencia intercultural que tan relacionada está con la competencia social y ciudadana, y cómo la Música tiene un papel decisivo en su consecución.

### 1.1. Las ocho competencias básicas

La primera de esas competencias básicas incluidas en la citada *LOE* es la competencia en comunicación lingüística. Esta competencia intenta conseguir que el alumnado sea capaz de comunicarse mediante la utilización de diferentes códigos y normas, que maneje y explore sus posibilidades comunicativas y su capacidad de habla. Principalmente, pretende garantizar los procesos comunicativos entre todos los miembros de la sociedad educativa y, por extensión, de la sociedad de la que estos educandos forman parte fuera del aula; también, está estrechamente vinculada con aquella que puede considerarse la competencia principal (competencia social y ciudadana), ya que si son competentes a nivel comunicativo podrán relacionarse con sus compañeros y lograrán ser competentes como ciudadanos en su sociedad.

Ahora bien, ¿sólo serán competentes en su sociedad o podrán ser ciudadanos competentes en otras sociedades? La respuesta daría lugar a otro artículo que estaría relacionado con el olvido por parte de la legislación actual de una competencia más, la competencia intercultural. Esta competencia sí garantizaría que el alumnado fuese competente en el contacto entre culturas y, quizá hasta podría decirse, competente en cualquier sociedad. Pero, dejemos esta idea esbozada porque después se retomará gracias a la importante relación de la competencia social con ésta ya citada. Por supuesto, esas ocho competencias están interrelacionadas, de modo que cada una de ellas es necesaria para garantizar la consecución de las otras.

La competencia matemática promueve un alumnado capaz de manejarse en el mundo capitalista que le envuelve, en el la especulación monetaria ha adquirido el mayor protagonismo. La vida cotidiana necesita de cierta competencia en el campo matemático para tareas tan cotidianas como ir de compras, controlar inversiones, etc.

Otra estrechamente vinculada con las competencias en comunicación lingüística y la social y ciudadana, es la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. Podría decirse que defiende una intencionalidad muy similar a la competencia social y ciudadana, puesto que intenta crear una capacidad de interacción con el entorno del alumnado; aunque, también, pretende que éste consiga mejoras en su calidad de vida, en su utilización de los recursos ambientales y en el respeto a su medio natural.

El tratamiento de la información y competencia digital debe su inclusión a la importancia que las nuevas tecnologías han conseguido desde finales del siglo XX hasta la actualidad. La era digital ha traído consigo nuevas posibilidades comunicativas y, por tanto, ésta garantizará un mayor grado de competencia en la comunicación lingüística.

La competencia social y ciudadana intenta garantizar que los educandos comprendan la sociedad de la que participan, su cultura y diferentes culturas que puedan estar cerca de su entorno; pero, principalmente, esta inclusión se debe a que el educando debe ser consciente de que el centro educativo se caracteriza por una intención global, en él serán formados para comprender su realidad y otras realidades. En definitiva, cuando terminen su formación obligatoria podrán incorporarse a su sociedad y ser ciudadanos de provecho.

En la línea de la significatividad, de esa importancia de construir los conocimientos relevantes para su desarrollo social y cuya construcción les permitirá ser cada vez más autónomos y ciudadanos de provecho para su sociedad, encontramos la competencia para aprender a aprender. Se intenta mostrar cómo el proceso educativo obligatorio (Primaria y Secundaria) no se limita a una memorización conceptual que no tendrá una aplicación práctica a lo largo de su ciclo vital, sino que ese proceso de enseñanza/aprendizaje implicará que el educando sea un participante activo en el proceso de generación de sus propios conocimientos.

Y, por supuesto, en clarísima relación con la autonomía implícita del aprendizaje constructivista y significativo tan característico de la educación musical, se incluye la competencia en autonomía e iniciativa personal. Los docentes tienen que fomentar actitudes positivas hacia ese proceso de aprendizaje que desemboquen en respuestas autónomas del alumnado ante los mismos. Sin embargo, no debe olvidarse su dimensión social y personal.

En último lugar, aunque no por ello de menor importancia, la competencia cultural y artística que no es evaluada en las pruebas de diagnóstico de realización periódica que se realizan para comprobar el nivel educativo del alumnado, es sumamente importante porque permite garantizar el desarrollo de una sociedad intercultural que es imprescindible actualmente. Esta competencia no sólo se centra en garantizar un manejo y una comprensión de la cultura de pertenencia y los elementos artísticos propios, sino que contribuye a facilitar el entendimiento con otras culturas diferentes a través de la interpretación y la comprensión de las diversas manifestaciones artísticas. Es decir, daría como resultado una competencia intercultural que se mencionó en párrafos anteriores.

Ahora bien, desde la asignatura de Música se cuenta con una serie de competencias específicas, que van encaminadas a garantizar la consecución de la competencia cultural y artística, principalmente, si se presta especial atención al tratamiento curricular de ésta. En epígrafes posteriores se comenta la importante contribución de la Música, desde cada una de las etapas obligatorias, a la adquisición de la competencia social y ciudadana. Para ello, se ha tomado como punto de partida la relación entre las competencias musicales específicas y las características de la competencia social y ciudadana.

## **2. LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE/EN LA ASIGNATURA DE MÚSICA EN PRIMARIA Y SECUNDARIA**

La educación musical en Primaria tiene unos objetivos bastante similares a los que pueden desarrollarse en Secundaria, pero son totalmente diferentes a los de las enseñanzas musicales específicas; es decir, no se persigue una formación musical profesional, sino adquirir unos valores artísticos, conocer su propia música... Aunque, en cada una de esas etapas obligatorias citadas,

la metodología y los contenidos varían considerablemente debido a las características psicoevolutivas del alumnado.

Esas competencias musicales que pueden adquirirse gracias a la educación musical durante las citadas etapas obligatorias, son posibles gracias a los objetivos del área para cada una de ellas que se comentarán seguidamente.

## **2.1. Organización legislativa de la asignatura de Música en Primaria**

El currículo educativo vigente presenta unos elementos que pretenden garantizar el desarrollo de una educación de calidad que garantice la adquisición de las citadas ocho competencias básicas incluidas en la LOE. Así pues, el currículo musical no precisa modificaciones derivadas del surgimiento de esas competencias para garantizar la consecución de todas ellas; no obstante, todo esto dependerá de las estrategias metodológicas aplicadas por los docentes.

En el *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria* se incluyen unas consideraciones acerca de cómo la asignatura de Música puede contribuir a la adquisición de cada una de las denominadas competencias básicas. De este modo se ofrecen unas orientaciones al docente para que "ajuste" su intervención a la consecución de las mismas.

Seguidamente, se ofrece una revisión de los objetivos, los contenidos y la metodología ofrecidos en la legislación vigente para la etapa de Educación Primaria, desde el punto de vista de las contribuciones de la asignatura de Música a la adquisición de las competencias básicas, y, principalmente, de la competencia social y ciudadana.

### **2.1.1. Objetivos y contenidos actitudinales**

Cualquier asignatura del currículo de Primaria se caracteriza por tratar de garantizar unos objetivos relacionados con el contenido teórico de la disciplina; no obstante, la aparición de las competencias básicas no hace sino remarcar la importancia de dar un paso más en el concepto de educación en la escuela. Desde este artículo se está intentando mostrar la importancia de señalar los valores y las actitudes que están aparejadas con esta asignatura de Música, que pueden entrelazarse en ese tejido curricular que ha derivado en algo tan puramente conceptual.

De manera que, entre los objetivos de esta asignatura que pueden contribuir a la adquisición de la que se está considerando como la principal competencia, destaca el hecho de que con esta asignatura se puede favorecer la actitud de disfrute y respeto ante otras producciones artísticas y, por extensión, de la alteridad; además, permite reconocer y valorar lo que ésta puede ofrecer para el crecimiento personal y ciudadano.

En la etapa de Primaria, la Música persigue nueve objetivos, pero lo más relevante es qué competencias específicas pueden extraerse tras su lectura, así como cuáles pueden considerarse implícitas o explícitas a los contenidos conceptuales y a las posibles orientaciones metodológicas que han sido incluidas en la legislación vigente. De manera que, ¿cuáles son las competencias que ha adquirido un educando que ha estudiado esta asignatura en Primaria?

En primer lugar, más allá de que son competentes a nivel cultural y artístico, debido a que con la Música se está potenciando especialmente esa capacidad, serán competentes a nivel estético. Es decir, podrán diferenciar diferentes músicas y, por extensión, las características culturales e incluso morales asociadas a cada una de ellas. En segundo lugar, la actividad musical les capacitará para producir obras artísticas en y con diferentes medios, y esas características serán

las que les permitirán conocer, reconocer y respetar otras culturas con las que puedan entrar en contacto, así como la propia cultura de pertenencia. Y, en último lugar, serán competentes en cooperatividad, es decir, serán capaces de trabajar en grupos ya que la actividad musical siempre es grupal, pero con un sentido cooperativo, de interacción mutua, puesto que la interpretación musical necesita de la cooperación para la obtención de un resultado satisfactorio para todos los participantes.

En los contenidos incluidos en la *Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria*, resulta más dificultosa la localización de aquellos que hacen referencia a actitudes entre tanta cantidad de contenidos conceptuales. Esta cuestión choca con el hecho de que hay una gran cantidad de objetivos mucho más relacionados más con actitudes que con conceptos musicales puramente teóricos, que deberían encontrar su paralelismo en los contenidos y en los criterios de evaluación, pero no sucede así. No obstante, la curiosidad por descubrir el medio que les rodea que aparece incluida en el Bloque 3 (Escucha) está claramente relacionada con una actitud de descubrimiento de elementos del entorno que puedan ser resultado propio o extraño, siendo un primer paso para garantizar su valoración. Además, la observancia de unas normas de comportamiento propias de la interpretación musical y, al mismo tiempo, de cualquier otra actividad, implica el desarrollo de una serie de actitudes, nuevamente.

El interés en la colaboración en las actividades del grupo clase es otro contenido actitudinal que es imprescindible en el desarrollo de la actividad musical. La práctica cooperativa es característica de esta asignatura, ya que se precisa del refuerzo y de la aportación propia para que el resultado final sea satisfactorio para todos y cada uno de los integrantes de la clase.

Todos estos objetivos y contenidos actitudinales recogidos en las referencias legales vigentes permiten justificar el uso de una metodología cooperativa que garantice la consecución de la importante competencia social y ciudadana.

### **2.1.2. Metodología didáctica**

En esta etapa se puede contar con unas indicaciones metodológicas generales establecidas en la *Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria*. A nivel general, de esos ocho principios que establece esta asignatura se caracteriza por la completa utilización de las mismas:

- La metodología didáctica siempre es participativa y muy activa, además de que sus objetivos están claramente relacionados con las ocho competencias básicas.
- La diversidad está especialmente atendida en el aula musical, ya que durante los últimos años esta clase de Música se ha convertido en el punto de encuentro por excelencia de este colectivo.
- Cada sesión de interpretación musical posibilita y favorece el trabajo grupal (en equipo) y la interdependencia positiva entre los diferentes componentes de cada uno de los grupos interpretativos.
- El análisis de las características musicales aporta al educando la comprensión y el trabajo de la educación en los valores de la diferencia.
- Las letras de las canciones implican el fomento de la lectura en el que tanto hincapié se ha hecho durante los últimos años.

Entonces, ¿cuáles son las indicaciones a nivel específico musical? ¿La legislación actual orienta en esta dirección? La respuesta es positiva, ya que la referencia legislativa citada muestra la importancia de reforzar el aprendizaje teórico con la realización práctica, además insiste en el hecho de que las prácticas grupales son muy beneficiosas para el desarrollo social del educando. Sin embargo, las indicaciones metodológicas son demasiado amplias y muy poco específicas. Así, por ejemplo, si se parte del contenido de la improvisación musical puede considerarse una herramienta que permita trabajar un mayor número de contenidos teóricos que los que se indican. Incluso, sería conveniente hacer alusión a determinadas propuestas didácticas para potenciar la adquisición de cada una de las competencias, necesarias debido a las exigencias de esta sociedad de la información y la comunicación (Martínez, 2009). De esta forma se podría evitar la constante disminución de horas que ha venido presenciando la educación artística durante las últimas reformas.

## **2.2. Organización legislativa de la asignatura de Música en Secundaria**

Desde la aparición de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, muchos son los artículos que se han centrado en dicha temática. No obstante, la intencionalidad de formar seres competentes en determinados aspectos útiles para su posterior actividad no era un elemento tan novedoso como podía parecer inicialmente, ya que los centros de Formación Profesional (actuales Ciclos Formativos) ya hablaban de educar en competencias específicas. Así, en el *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (Anexo I)* se especificaban y explicaban cuáles debían ser esas "Competencias Básicas" que debían haberse alcanzado tras finalizar la última etapa de escolarización obligatoria.

### **2.2.1. Objetivos y contenidos actitudinales**

La Educación Secundaria Obligatoria se organiza en cuatro cursos divididos en dos ciclos. Esta asignatura ocupa un total de 105 horas lectivas repartidas en los tres primeros cursos, con la misma carga lectiva que Educación plástica y visual y Educación física. Mientras que, en cuarto curso, tiene las mismas horas que las otras materias optativas (70). A diferencia de Educación Primaria, en Secundaria se realiza una división entre Música y Educación plástica y visual; división que antes parecía negarse porque se consideraban unidas dentro de un ámbito comprendido como expresión artística de ideas y sentimientos. Aunque, en Educación Secundaria se ha convertido en "un elemento de valor incuestionable en la vida de las personas" (p. 760), es un punto de encuentro con otras sociedades, con "el otro", un momento de estímulo perceptivo y sensitivo, un espacio en el que aumentar la creatividad y desarrollar la autonomía personal y el cooperativismo. Todas estas consideraciones no hacen sino mostrar cómo el proceso educativo musical contribuye a la formación social del educando.

La música en esta etapa tiene como objetivos que el educando conozca sus propias posibilidades, que desarrolle habilidades musicales, que aprecie otras manifestaciones musicales sin distinciones, que sea capaz de obtener información, que respete y comprenda otras manifestaciones musicales, y que valore el silencio como parte importante de la Música porque así podrá reflexionar, escuchar, ordenar y comprender las frases musicales y de otros lenguajes.

Presenta dos grandes ejes (percepción y expresión) que acentúan la importancia de la educación musical para la formación ciudadana del educando de Secundaria:



- **Percepción:** “desarrollo de capacidades de discriminación auditiva, de audición activa y de memoria comprensiva” (p. 760). Así pues, su contribución a la competencia social y ciudadana se consigue, por ejemplo, con la audición activa o pasiva que implica un respeto a la aportación del otro y a un sistema de turnos.
- **Expresión:** “desarrollo de todas aquellas capacidades vinculadas con la interpretación y la creación musical” (p. 760). De modo que alienta el desarrollo de la creatividad, el respeto a los turnos de interpretación, la consideración y apreciación de las aportaciones del otro...

A partir de esos dos grandes ejes se desarrollan diferentes bloques de contenidos: Escucha, Interpretación, Creación, Contextos musicales, Audición y referentes musicales, Práctica musical, Música y tecnologías. Ahora, debe analizarse el motivo de la inclusión de todos ellos para comprender la importancia que otorga el currículo a la asignatura de Música en cuanto a su aportación a la formación ciudadana del alumnado, es decir, a la adquisición de la competencia social y ciudadana.

El trabajo de diferentes contextos musicales que tiene lugar en el aula musical de Secundaria puede considerarse un proceso de educación cultural, ya que aporta al educando un conocimiento de la música de su contexto sociocultural y de otros con los que pueda entrar en contacto; al mismo tiempo, le permite comprender su papel en cada uno de ellos. Además, el conocimiento de otras músicas contribuirá al enriquecimiento personal del educando y le permitirá respetar otras manifestaciones musicales diferentes; es decir, la educación musical puede convertirse en una herramienta de trabajo de la interculturalidad, y, por tanto, de formación ciudadana.

Los contenidos de la asignatura de Música de Secundaria garantizan la consecución de un importante objetivo: “apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales” (p. 761), y de esta forma se fomenta la comprensión, la apreciación y la valoración críticos que permiten al educando adquirir la competencia social y ciudadana. La comprensión de la realidad cultural propia y de la ajena, la valoración crítica y (posiblemente) el aprecio de otras características culturales, permitirán que el discente de Secundaria sea respetuoso con la diversidad cultural de su entorno y que se relacione con ella (López, Salmerón y Salmerón, 2010).

### 2.2.2. Metodología didáctica

De acuerdo con los citados objetivos de la asignatura, el docente debe elegir una metodología activa y participativa que garantice la consecución de los mismos y la adquisición de las competencias básicas ya comentadas. Ahora bien, ¿la legislación vigente realiza algunas indicaciones metodológicas? A nivel estatal no existen comentarios en este sentido, de modo que será cada comunidad autónoma la que indique el camino para garantizar la adquisición de esos objetivos y de esas competencias.

Sin embargo, ocultos entre los objetivos y los contenidos de la legislación, suelen aparecer algunas referencias metodológicas que docente y educando deben respetar, respectivamente. Por ejemplo, la “aplicación de estrategias de atención, audición interior” (p. 762) son indicaciones metodológicas para trabajar contenidos del bloque de escucha; así como la “utilización de recursos corporales, vocales e instrumentales” (p. 762) son, igualmente, formas de trabajar partituras musicales, etc.

Los contenidos de la legislación pecan de excesivamente teóricos y la asignatura de Música es de naturaleza eminentemente práctica. Esta situación provoca que el docente se encuentre en el aula con un importante problema: si se centra en la interpretación y parte de la práctica para

explicar la teoría musical, estará ante un proceso más lento pero más fructífero en todos los sentidos; no obstante, si se limita a explicar un tema, ordenar actividades y examinarles del mismo y de una interpretación de una canción, cumplirá con un temario pero no con los objetivos actitudinales y la contribución a las competencias básicas que implica la educación musical.

Cuando se realizan actividades de improvisación se está contribuyendo a garantizar la formación social y ciudadana del alumnado de Secundaria. Con ella se activa la capacidad creativa e imaginativa del alumno que debe ofrecer un producto propio influido por su cultura, al tiempo que será un producto cultural que deberá ser escuchado por todos sus compañeros. En él se viven diferentes momentos: un trabajo de la creatividad humana decisivo para que el educando contribuya a la mejora de la pieza resultante (por extensión de la sociedad), un trabajo que obtiene como resultado un producto intrínsecamente cultural en el que se observan las características del intérprete y que enriquece a aquellos que lo escuchan. Así pues, la educación musical enseña a valorar las producciones del otro como productos culturales y de su aprendizaje vital; de modo que, en el aula musical se aprende a respetar la alteridad, y a apreciar y reconocer el valor de sus manifestaciones artísticas.

La improvisación supone utilizar el lenguaje musical de un modo diferente porque se emplea una versión propia del mismo: un léxico aprendido pero con voz propia (Peñalver, 2010). Entonces, se estará contribuyendo a garantizar la comprensión de la propia sociedad, a dialogar con ella, por tanto, a ser un ciudadano competente con una actividad de gran valor creativo y que no precisa de recursos técnicos de gran valor económico.

### **3. CONCLUSIONES: CONTRIBUCIONES DE LA EDUCACIÓN MUSICAL A LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS SOCIALMENTE COMPETENTES**

Antes de comentar cuáles son las contribuciones de la experiencia musical a la adquisición de la competencia social y ciudadana en las diferentes etapas de la educación obligatoria comentadas, se hace preciso realizar una puntualización: la competencia social y ciudadana puede considerarse la principal porque ser un ciudadano competente implica haber adquirido adecuadamente las restantes competencias básicas incluidas en la LOE en el año 2006.

En líneas generales, el proceso de enseñanza/aprendizaje musical se caracteriza por recurrir a una serie de actividades que garantizan la capacidad de aprender a aprender por parte del estudiante. Ya que, los momentos de interpretación instrumental permiten al educando fijarse en las interpretaciones del otro y aprender de ellos. Y, al mismo tiempo, esas actividades que permiten al alumno construir sus propios aprendizajes le llevarán a conseguir cierto grado de autonomía e iniciativa personal, puesto que cuando se organizan grupos de interpretación el docente permite cierto espacio para la libertad creativa del alumnado.

Las aportaciones de la Música a la competencia cultural y artística pueden resultar muy obvias; sin embargo, la presentación de las características de otras músicas del mundo desde una perspectiva comparada puede aportar un respeto a otras culturas, posible porque no sólo parte del conocimiento del otro sino del reconocimiento de la propia cultura en la "extranjera". Puede decirse que esta competencia cultural y artística va a permitir que el alumno conozca "al otro" y reflexione sobre la propia cultura.

Estas cuestiones llevarán a las siguientes competencias básicas: la competencia social y ciudadana, la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y la competencia en comunicación lingüística. Estas tres competencias están íntimamente ligadas, puesto que gracias al conocimiento cultural alcanzado con la adquisición de la competencia

cultural y artística se puede ser mejor ciudadano, y quien es mejor ciudadano demuestra una importante interacción con el entorno social y físico que le rodea y, por tanto, eso se traduce en una adecuada comunicación lingüística con éste.

La Música está considerada como un medio más de comunicación (López de la Calle, 2010), y además garantiza la comunicación entre seres humanos que no hablan la misma lengua, aunque gracias al conocimiento del Lenguaje Musical se pueden llegar a comprender porque los sentimientos y las emociones también posibilitan el entendimiento entre los pueblos; es decir, la comunicación emocional es una realidad. El hecho de ser un lenguaje más que no se centra exclusivamente en el uso de las palabras y que también puede recurrir al movimiento corporal, permite una interacción con el mundo físico desde una perspectiva diferente y muy enriquecedora para aquellos que participan de ésta.

El tratamiento de la información y competencia digital también pueden trabajarse mediante la práctica musical. La música necesita de las nuevas tecnologías para continuar su camino en búsqueda de nuevas experiencias sensoriales. Son muchas las nuevas composiciones que recurren a la informática y sus posibilidades técnicas para obtener resultados musicales que muestran la realidad en constante cambio técnico y científico.

Finalmente, la competencia matemática podría pensarse que tiene muy poco desarrollo en esta disciplina. Sin embargo, desde la Edad Media, la Música estuvo considerada dentro del ámbito académico universitario y, además, dentro de las denominadas materias científicas. Este hecho venía debido a que su composición implica el uso del razonamiento matemático y, por tanto, cuando se realizan prácticas de improvisación controlada (pautas prefijadas por el docente) o cuando se deja que el alumnado componga de acuerdo con las normas de la armonía musical, se están realizando toda una serie de fórmulas y normativas más relacionadas con las matemáticas que con la comprensión de la música como un resultado de la inspiración.

Todos estos argumentos contribuyen a clarificar las anteriores consideraciones sobre la importante contribución de la experiencia musical a la adquisición de las ocho competencias básicas, y principalmente, a la adquisición de la competencia social y ciudadana. Aunque, para conseguirlo se precisan unas actividades musicales que tomen como punto de partida la motivación y las características de la diversidad cultural que caracterizan nuestra sociedad actual. Ya que, la Música es la única disciplina que incide en todas las dimensiones del ser humano (Ivanova Iotova, 2009) y, por tanto, es la actividad/asignatura/proceso educativo que más puede aportar a la formación humana global.

Durante una clase de Música en los niveles de Primaria y de Secundaria se deben tener en cuenta, principalmente, los objetivos y contenidos relacionados con el desarrollo de actitudes y valores. Es decir, no sólo deben tenerse en cuenta los objetivos puramente musicales que están relacionados con el aprendizaje de una teoría del Lenguaje Musical, además de que el docente desarrolle una metodología concreta que variará según la actividad de cada momento (interpretación vocal, instrumental, corporal...), sino que al mismo tiempo deben trabajarse unos objetivos relacionados con diferentes actitudes y competencias, puesto que el alumnado debe haber adquirido al terminar cada una de esas etapas obligatorias las denominadas competencias básicas junto con los objetivos específicos de la materia. Todo esto nos lleva a plantearnos la clase de Música con una serie de espacios temporales diferenciados pero con mucho en común, debido al objetivo común de formar ciudadanos competentes.

Cuando la actividad del aula musical se centra en la interpretación instrumental, vocal o corporal, entran en escena las características metodológicas propias de la Música tales como la creación de grupos de trabajo/interpretación y la organización temporal en diferentes momentos en los

que prima la autonomía del alumnado y su capacidad de aprender a aprender. Más allá de esta mención a otras competencias incluidas en la legislación vigente, será ese trabajo de tipo cooperativo el que sitúe la clase musical como un importante centro de trabajo social y, por extensión, de adquisición de la competencia social y ciudadana.

Cuando se interpreta grupalmente una pieza musical no estamos únicamente ante una distribución de los educandos en diferentes grupos que deben interpretarla de forma conjunta. Estamos ante una actividad que permite mucho más que un trabajo grupal: por un lado, no se trata de una mera separación en distintos grupos, sino que la intención de la actividad cooperativa está presente al necesitarse las aportaciones de cada uno de los miembros de ese grupo para obtener un resultado colectivo gratificante para todos, fruto de la actividad construida conjuntamente y de forma compartida. Por otro lado, son esas mismas características de la práctica musical las que permiten al educando gozar de cierto grado de autonomía a la hora de transmitir unas ideas musicales u otras, con una determinada intencionalidad final.

Incluso, una simple transmisión de conceptos teóricos musicales contribuye a la adquisición de la competencia social y ciudadana, ya que permite conocer otras culturas y, de este modo, la realidad "del otro". Las características de otras músicas que entraron a formar parte del currículo en los últimos años del siglo pasado, permiten conocer otras realidades culturales y participar de las mismas. Esto supone una concienciación cultural que posibilitará el desarrollo de la competencia social y formará ciudadanos competentes. Sin embargo, debe señalarse que para que cada una de las actividades que pueden realizarse en el aula musical tenga como resultado la adquisición de la competencia social y ciudadana, deben realizarse partiendo de una metodología comparada. Es decir, la perspectiva que ofrece la pedagogía comparada permite ofrecer al educando una visión reflexiva y autorreflexiva sobre la cultura y la sociedad propias, perspectivas que les permitirán ser capaces de ser ciudadanos competentes del mundo del que forman parte.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Consejería de Educación de Andalucía (2009). *Evaluación de diagnóstico. Orientaciones para la evaluación de la Competencia Social y ciudadana*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Godás, A., Santos, M.A., y Lorenzo, M. (2009). ¿Qué es lo que importa en educación para la ciudadanía? Evaluación de un cuestionario para profesores. *Teoría de la Educación*, 21(2), 95-129.
- Ivanova lotova, A. (2009). Las competencias básicas a través de los sentidos: la música, un valioso instrumento para el desarrollo global y la socialización de las personas. *Educación y Futuro digital*. Recuperado de <http://www.cesdonbosco.com/revista/foro%20II/anelia.pdf> [Consulta: 27/03/2012].
- Jefatura del Estado (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE (04/05/2006), nº 106, referencia 7899, pp. 17158-17207.
- López de la Calle, M.A. (2010). Integración de la música en centros de educación primaria y preparación de los profesores para su uso didáctico. En F. Hernando y R. Gutiérrez (Coords.), *La formación de los docentes y el currículum escolar: la formación de las competencias artísticas. Actas del Congreso Reinventar la formación docente* (pp. 36-44). Málaga: Universidad de Málaga.

- López, R., Salmerón, P., y Salmerón, C. (2010). Desarrollo y evaluación de la competencia social y ciudadana en educación inclusiva. *Revista Educación Inclusiva*, 3 (2), 29-46.
- Martínez, F.J. (2009). Las implicaciones curriculares de las competencias básicas en la educación primaria. *Revista digital Eduinnova*, 7. Recuperado de <http://eduinnova.es/feb09/LAS-IMPLICACIONES-CURRICULARES-DE-LAS-COMPETENCIAS-BASICAS.pdf> [Consulta: 20/03/2012].
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Real Decreto 1531/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. BOE (08/12/2006), nº 293, referencia 21409, pp. 43053-43102.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. BOE (05/01/2007), referencia 238, nº 5, pp. 677-773.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). *Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria*. BOE (20/07/2007), nº 173, referencia 13972, pp. 31487-31566.
- Morales, A., y Román, M. (2009). Las competencias básicas y el currículo de educación musical en primaria. *Música y Educación*, 77, 32-49.
- Peñalver, J.M. (2010). La improvisación musical y su relación con la educación en valores. Justificación y elaboración de un diseño curricular básico para el área de música de la educación secundaria obligatoria. *Quaderns Digitals*, 64, 10.
- Puig, M., Domene, S., y Morales, J.A. (2010). Educación para la ciudadanía: referentes europeos. *Teoría de la Educación*, 22 (2), 85-110.
- Soriano, A. (2007). Los caminos de la educación cívico-moral. Un debate permanente. *Teoría de la Educación*, 19, 73-97.
- Touriñán, J.M., y Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación "por" la música y educación "para" la música. *Teoría de la Educación*, 22 (2), 151-181.

## **Sistematización como método de investigación cualitativa: un uso nuevo de las cosas conocidas**

### ***Systematization of experience as a method of qualitative research: a new use for known things***

**José G. Aguilar Bolívar**

Universidad Simón Bolívar, USB

joseaguilar@usb.ves

#### **Resumen**

La sistematización de experiencias ha sido la herramienta metodológica de mayor elección por los investigadores sociales de la actualidad, no obstante, es referida así, como una herramienta y no como una metodología de investigación cualitativa. En este artículo se pretende validar todos sus elementos componenciales, relacionándolos con los que constituyen métodos ampliamente conocidos, tales como: historias de vida, investigación acción participativa, endogenía, etnografía y hermenéutica, con el propósito de dar evidencias suficientes, para que en lo sucesivo, la sistematización de experiencias sea utilizada y reconocida como un método de investigación cualitativa.

**Palabras Claves:** Sistematización de Experiencias, Método de Proyecto de Aprendizajes, Metodología de Investigación Cualitativa.

#### **Abstract**

Systematization of experience has become the methodological tool that, nowadays, has been chosen most frequently by social researchers. However, it is not referred to as a methodology, but a tool of qualitative research. This article claims to validate all its elements, relating them to widely known methods, such as life stories, participatory action research, endogenics, ethnography and hermeneutics, in order to provide enough evidence to use and recognize systematization of experience as a method of qualitative research in the future.

**Key words:** Systematization of experience, project method of learning, methodology of qualitative research.

### **1. Introducción**

La sistematización de experiencias ha sido una de las herramientas metodológicas de investigación cualitativa de mayor impacto en los ámbitos sociales en los últimos años, en tal sentido, la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, UNESR, inaugurada el 24 de enero de 1974, "se planteó para su desarrollo principios innovadores, que se caracterizaron por un desarrollo académico centrado en el aprendizaje a través de la detección, abordaje y resolución de problemas en forma interdisciplinaria, lo cual pretende establecer una relación directa y

sistemática con la realidad, proceso que implica el análisis y la evaluación permanente" (Zerpa, 2007), y a través del Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente, CEPAP, creado el 13 de junio de 1979, "el cual ha desarrollado a través de la estructura de ensayos, una modalidad educativa innovadora dirigida a la formación de docentes en ejercicio (Licenciatura en Educación)" (Zerpa, 2007), para ello, se ha instrumentado lo que se conoce como *Método de Proyectos de Aprendizaje*, basado en la reconstrucción del proceso experiencial del participante, con el propósito de dar vinculación a este aspecto con los elementos de carácter teóricos que les sustenta. Es dar "un uso nuevo a las cosas conocidas" (Dewey, en Freire, 1969, p. 121).

Las metodologías de investigación se han venido suscribiendo a un variado número de opciones con las cuales puede contar el investigador, ello se subordina al estricto orden académico con las cuales las instancias educativas de nivel superior validan al hecho investigativo, en tal sentido, surge una nueva propuesta metodológica, partiendo de las necesidades de los *micro – espacios* sociales de la mano de sus promotores y buscadores de soluciones efectivas y expeditas. Esta propuesta constituye una nueva manera de hacer teoría la experiencia misma, partiendo de la teoría existente, a lo que se conoce como diálogo de saberes.

Esta propuesta apunta a la construcción de un nuevo currículum o mejor aún, de la creación de un currículum personalizado, donde cada participante sea dueño de su propio proceso de aprendizaje, a ello se le denomina currículum abierto. Se sostiene con un instrumento denominado matriz curricular personalizada la cual está conformada por tres ámbitos: el ámbito general, el ámbito pedagógico y el ámbito especializado. Estos ámbitos están constituidos por áreas de conocimientos y éstas, a su vez, por ejes temáticos.

En tal sentido, la sistematización posee los rasgos, los procesos y los resultados que dan señales de una metodología de investigación cualitativa.

## 2. SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

Obviamente, al querer definir sistematización de experiencias, debemos suscribirnos a "un ejercicio que está referido, necesariamente, a experiencias prácticas concretas" (Jara, 1994, p. 17). Pero también agrega el mismo autor que:

Entendemos la sistematización como un proceso permanente, acumulativo, de creación de conocimientos a partir de nuestra experiencia de intervención en una realidad social, como un primer nivel de teorización sobre la práctica. En este sentido, la sistematización representa una articulación entre teoría y práctica... y sirve a objetivos de los dos campos. Por un lado, apunta a mejorar la práctica, la intervención, desde lo que ella misma nos enseña...; de otra parte..., aspira a enriquecer, confrontar y modificar el conocimiento teórico actualmente existente, contribuyendo a convertirlo en una herramienta realmente útil para entender y transformar nuestra propia realidad (1994, p. 20).

La propuesta formativa a la que el autor refiere, denominada *Sistematización de Experiencias*, plantea cinco pasos fundamentales para su concreción, tal y como lo sugiere Oscar Jara, en su propuesta en cinco tiempos, (1994, pp. 91–125), a saber:

- Punto de partida (haber sido parte del proceso experiencial).
- Las preguntas iniciales (recopilación de los registros obtenidos durante el marco temporal del proceso).

- Reconstrucción del proceso vivido (organización de los registros y otros elementos componenciales de la experiencia).
- La reflexión de fondo (análisis y reflexión crítica de los saldos formativos).
- Los puntos de llegada (conclusiones de los saldos formativos).

Los objetivos que persigue el citado proceso, (de indagación teórica y su confrontación con el proceso experiencial), son:

- Ejemplificar los pasos de sistematización con el propósito de dar claridad a la definición de la sistematización de experiencias.
- Proporcionar elementos formativos que coadyuven a identificar los alcances de la sistematización de experiencias.
- Evidenciar aspectos teóricos que soporten a la sistematización de experiencias como metodología de investigación válida.
- Proporcionar elementos teóricos basados en las experiencias propias, que se constituyan en propuestas referenciales e institucionales desde donde la sistematización valide experiencias a nivel superior con la utilización del currículum abierto.

En tal sentido, la sistematización de experiencias ha ido ocupando progresivamente espacios de opción para los investigadores acogidos al enfoque cualitativo cuyo objetivo general de su trabajo involucre al ente humano como parte protagónica del proceso y no como mero elemento contemplativo.

Esta propuesta de metodología de investigación pretende construir teorías nuevas desde el ejercicio cotidiano del ente humano y desde allí construir nuevas teorías, sostenidas y validadas con la teoría existente.

### **3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: APROXIMACIÓN A SUS DEFINICIONES**

En la actualidad existen dos grandes corrientes desde donde se enfocan los procesos investigativos, ellos son el enfoque cuantitativo y enfoque cualitativo.

Para Carlos Sabino, (1992, p. 190):

El método de investigación cuantitativo se efectúa, naturalmente, con toda la información numérica resultante de su proceso investigativo. Esto, luego del procedimiento sufrido, se nos presentará como un conjunto de cuadros, tablas y medidas, a las cuales se les ha calculado sus porcentajes y presentado su conveniencia.

Agrega Sabino (1992, pp. 193-194), que el método de investigación cualitativo se refiere al análisis que se le aplica a la información de tipo verbal que, de un modo general, se ha obtenido. Este análisis se efectuará cotejando los datos que se refieren al aspecto tratado y a la vez evaluando su fiabilidad.

Por otra parte, Roberto Hernández Sampieri (2003, p. 4), define al método cuantitativo como la recolección y el análisis de los datos para contestar preguntas de la investigación y probar hipótesis establecidas previamente, y confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de



comportamiento de la población. Seguidamente el mismo autor se refiere al método cualitativo, diciendo:

Por lo común, se utiliza primero para describir y refinar preguntas de investigación. A veces, pero no necesariamente, se prueban hipótesis. Con frecuencia se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones. Por lo regular, las preguntas e hipótesis surgen como parte del proceso investigativo y éste es flexible, y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en 'reconstruir' la realidad, tal y como ha sido observada en un sistema social definido" (2003, p. 5).

El autor se apoyada en estos autores para poder diferenciar, desde el punto de vista teórico, de donde parte el proceso de investigación en las ciencias sociales.

En definitiva, el método de investigación cualitativa, enmarca la principal vertiente de desarrollo investigativo e indagatorio.

Por otra parte, "...cada paso importante en el desarrollo de la ciencia suele dar lugar a nuevos métodos de investigación." (Kédov y Spirkin, 1967, p. 15).

Es por ello que el estudio de las ciencias sociales y más aún, los resultados que se esperan de ella, han dado paso a que la sistematización de experiencias, sostenida por el método de proyecto de aprendizajes, ocupe un lugar dentro de las opciones metodológicas con enfoque cualitativo.

La investigación cualitativa ha adoptado una serie de métodos enfocados al estudio social, seguidamente el autor refiere algunos de ellos en el siguiente cuadro explicativo derivado de los planteamientos realizados por Miguel Martínez (2002).

**Tabla 1.** Métodos de investigación cualitativa.

Fuente: Martínez (2009).

Método Historias de Vida	Método Investigación - Acción	Método Endógeno	Método Etnográfico	Método Hermenéutico
<p><b>La historia de vida se basa en la biografía. Se mantuvo silenciada como consecuencia de la preponderancia de los métodos cuantitativos.</b></p> <p><b>Según Dolland, (1935), la historia de vida es un instrumento técnico para superar las</b></p>	<p>La metodología de investigación – acción representa un proceso por medio del cual los sujetos investigados son auténticos co - investigadores, participando muy activamente en el planteamiento del problema a ser investigado.</p> <p>El investigador</p>	<p>La investigación endógena es una investigación etnográfica en la que los investigadores pertenecen al grupo que se investiga.</p> <p>Están asistidos y asesorados, no guiados, por un experto externo al grupo, pero son ellos quienes eligen</p>	<p>La investigación etnográfica ha consistido en la producción de estudio analítico descriptivo de las costumbres, creencias, prácticas sociales y religiosas, conocimientos y comportamiento de una cultura particular, generalmente de pueblos y tribus primitivos. Sus</p>	<p>El vocablo proviene del verbo griego <b>hermeneuien</b>, que quiere decir "interpretar".</p> <p><b>Dilthey</b>, (1900) – uno de los principales exponentes del método hermenéutico en las ciencias humanas – define la hermenéutica como "el proceso</p>

<p><b>reflexiones especulativas en torno a la personalidad, y elaborar una teoría sobre bases más objetivas.</b></p> <p><b>Toma al sujeto y al individuo como el centro mismo del conocimiento y este método es el adecuado para llegar a ellos.</b></p> <p><b>El sujeto lleva en sí toda la realidad social vivida, en él se centra toda la realidad social de su entorno comunitario. Al acceder al sujeto, se accede a su realidad social, a su cultura y a su realidad vivida.</b></p> <p><b>(pp. 259 – 260).</b></p>	<p>actúa como un organizador de las discusiones, como un facilitador del proceso, como un catalizador de problemas y conflictos, y, en general, como un técnico y recurso para ser consultado. Este investigador debe:</p> <p>a) Aceptar un compromiso ético de entrega y altruismo.</p> <p>b) Buscar rigurosamente la interpretación de los datos a través de un proceso crítico.</p> <p>c) Conducir la autocrítica para sustentar teóricamente la investigación ejecutada o al grupo estudiado.</p> <p>El padre de la investigación – acción es Kurt Lewis, quien utilizó el término en 1944.</p> <p>(pp. 221 – 233).</p>	<p>el objeto y foco de interés, escogen los procedimientos metodológicos, diseñan la investigación y la ubican dentro de su marco de referencia.</p> <p>Es aplicable en ámbitos de grupos de encarcelados, grupos de obreros, tribus indígenas, etc.</p> <p>(pp. 211 – 215).</p>	<p>elementos básicos son:</p> <p>a) Apertura mental ante la investigación.</p> <p>b) Participación intensa en el medio a investigar.</p> <p>c) Observación participante y entrevistas significativa.</p> <p>d) Esfuerzo en comprender los eventos.</p> <p>e) Marco interpretativo.</p> <p>f) Resultados escritos.</p> <p>Tiene centrada su atención en el ambiente natural, y su éxito dependerá de la habilidad y calificación del investigador para interpretar los hechos que vive y observa.</p> <p>(pp. 199 – 202).</p>	<p>por medio del cual conocemos la vida psíquica con la ayuda de signos sensibles que son su manifestación".</p> <p>La hermenéutica, no sólo puede describir e interpretar los textos e historias de vida, sino también los avances tecnológicos.</p> <p>(pp. 117 – 122).</p>
---	---	--	--	---

#### 4. EL MÉTODO DE PROYECTO DE APRENDIZAJES

El Método de Proyecto hace un extenso recorrido que se origina en 1917, en la antigua Unión Revolucionaria Socialista Soviética, URSS, pasando por Alemania, Inglaterra, Francia, Estados Unidos, entre otros, hasta nuestros días, teniendo como un referente importante a Kilpatrick, educador inglés. *The Teachers College* (1968, p. 4). Kilpatrick fue discípulo de John Dewey y considerado como el iniciador del método de proyecto. (Segovia, 1995, p. 28)

Hoy en Venezuela podemos distinguir dos instituciones educativas concretas (CEPAP / UNESR), en las que ha derivado la búsqueda de nuevas alternativas para la acreditación y reconocimiento del aprendizaje desde la experiencia y, en consecuencia, se habla del aprendizaje por proyectos y métodos de proyectos.

A diferencia del aprendizaje por proyectos, que parte de una teorización previa desde la cual se elaboran proyectos de acción a ser ejecutados bajo estas premisas teóricas, el método de proyectos desarrollado en CEPAP centra su sentido y finalidad en la sistematización de experiencia particular y colectiva, de los participantes aspirantes a obtener la licenciatura en Educación.

En este orden de ideas el método de proyectos tiene sentido y finalidad concretos en cuanto se emplea para sistematizar la experiencia que cada participante tiene en su especialidad vinculada con el hecho educativo, en virtud de organizar una matriz curricular personalizada que evidencie sus competencias en educación y como educador.

Para el CEPAP, el método de proyectos no es sólo una estrategia de investigación y aprendizaje. Es también, y en gran medida, una estrategia de acción comunitaria, un instrumento de promoción social y de gestación de cambios. CEPAP / UNESR. (1996, p. 41). Como complemento y desde la experiencia del autor, se podría definir el método de proyecto de aprendizajes como un acto de estar consciente de la experiencia vivida y actuar en consecuencia de la misma forma, es un estar despierto y aprehender, (a través de la toma de registros), todos los eventos que de una u otra forma están estrechamente relacionados con el quehacer educativo, con la acción comunitaria, la promoción social y el cambio.

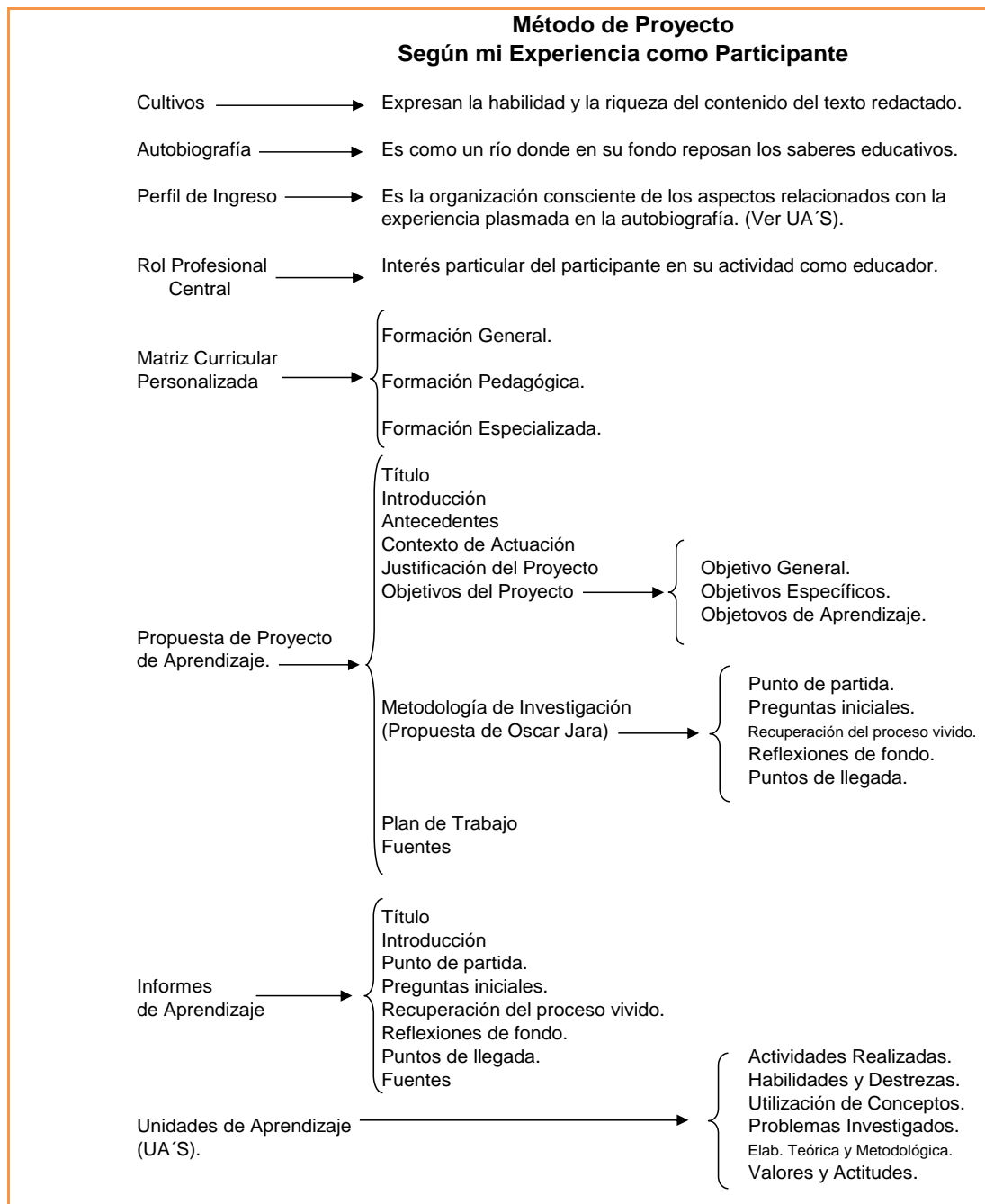
Es conviene recordar que los efectos del proyecto de aprendizaje no son exclusivamente educativos.

Posee una dimensión social, produce cambios a nivel de micro – espacios sociales. Se entiende por este último el proceso de transformación operado en el seno de las comunidades específicas, especialmente de carácter popular, y la cual se expresa en una distribución más equitativa del poder individual y colectivo a través del ingreso y la toma de decisiones. (Segovia, 1995, p. 8).

En el marco experiencial del autor obtenido dentro de los equipos de sistematización, se podría definir, con el apoyo de un esquema, la estructura del método de proyecto utilizado en el CEPAP de la siguiente manera:

**Figura 1.** Dinámica del Método de Proyectos de Aprendizaje o (según experiencia del autor como participante del CEPAP).

Fuente: Aguilar López (2006).



## 5. LA PROPUESTA DE PROYECTO DE APRENDIZAJE

Un proyecto de aprendizaje, consiste en la planificación y organización de acciones con el propósito de alcanzar metas de tipo social en el contexto laboral y como consecuencia de lo anterior adquirir aprendizajes académicamente reconocibles por parte de la institución. Es definida como "un conjunto de acciones desarrolladas por una persona o grupo, tanto para obtener

beneficios socio-educativos como para lograr un conjunto de aprendizajes definidos". (Valdez en Zerpa, 2007, p. 6).

Específicamente la propuesta de proyecto de aprendizaje, partiendo del proceso formativo del autor, es el producto que antecede al informe de aprendizaje y comunica lo que se desea investigar y representa una guía que no necesariamente será rígida la cual deba cumplirse a cabalidad. Las propuestas de proyectos de aprendizajes son estructuradas de la siguiente manera:

- **Título:** hace referencia al nombre del proyecto a desarrollar, donde se especifica su ámbito de actuación y su temporalidad.
- **Introducción:** es una síntesis de lo que contiene la sistematización, la cual posee una presentación, un propósito, la estructura y el cierre.
- **Antecedentes:** los antecedentes pudieran ser enfocados desde varias consideraciones, una es el antecedente que parte desde las acciones previas que conducen al investigador a realizar ésta. Otra pudiera ser los aspectos históricos del contexto desde donde parte la sistematización. También se considerarían los sustentos teóricos coincidentes con la sistematización realizada. Este último es el aspecto tomado en cuenta en el CEPAP para abordar los proyectos de aprendizajes.
- **Contexto de actuación:** hace referencia al lugar y el público que va a estar involucrado en el proyecto.
- **Justificación:** es el aspecto que hace referencia a la relevancia de la sistematización, abarcando el impacto social, el impacto personal, los aportes espaciales o locacionales, (donde se realizó el proyecto), aportes metodológicos a la institución que representarán referencias teóricas futuras ya que la sistematización realizada servirá de referencia a otros proyectos por abordar.
- **Objetivo general:** está estrechamente vinculado con el título de la sistematización porque hace específica la conformación del proyecto, dejando claro, como consecuencia, qué se va a realizar en el proceso de sistematización.
- **Objetivos específicos:** son las acciones que harán posible el logro del objetivo general.
- **Objetivos de aprendizajes:** son los objetivos que contribuirán en la identificación de los aprendizajes teóricos, (sustentos teóricos y referenciales vinculados con la sistematización), procedimentales, (cómo y a través de cuáles elementos se logran aprendizajes) y actitudinales, (manifiestan actitudes y valores manifestados antes, durante y después de la sistematización).
- **Metodología:** la metodología pudiera considerarse desde dos perspectivas, una sería la de ubicar el método de investigación cualitativa seleccionado por el investigador que se adhiera al proceso en cuestión, la otra consideración sería detallar los procedimientos a través de los cuales se construirá la sistematización, tales como, la técnica de investigación bibliográfica y documental, entrevistas, evaluación de los avances investigativos, su socialización, registros fotográficos o grabaciones, análisis de las experiencias y comunicar las experiencias.
- **Recursos:** se refiere a los aspectos requeridos para la realización del proyecto, tales como: las instituciones que se visitan con el propósito de alcanzar los objetivos del proyecto, los

recursos humanos están orientados a las personal que apoyan a la concreción del proyecto, los equipos pudieran ser informáticos, mecánicos y otro vinculados con el término del proyecto y los recursos materiales que ayudarán a realizar el proyecto, como materiales de oficina.

- **Plan de trabajo:** plantea una agenda donde se manifiestan las fechas pautadas para dar respuestas al proceso investigativo.
- **Tiempo:** propone un cronograma desde donde se apunta, con base a fechas de término, la realización del proyecto, evidenciando las etapas para su culminación.
- **Evaluación:** manifiesta la dinámica que se propone en la socialización del producto elaborado, donde los integrantes del equipo de sistematización y el facilitador dan su punto de vista referente a los resultados alcanzados en el informe.
- **Bibliografía:** todas las fuentes consultadas durante el proceso investigativo.

De esta manera se estructura una propuesta de proyecto de aprendizaje adecuada a los Lineamientos Curriculares del CEPAP (1996, p: 42 y 43), y desde donde se han derivado los Informes de Aprendizaje consignados por el autor durante su proceso formativo dentro del CEPAP / UNESR.

## 6. EL INFORME DE APRENDIZAJE

El informe de aprendizaje es el documento que constituye la principal evidencia del proyecto para fines académicos. CEPAP / UNESR (1996, p. 43). En él se condensa todo el aprendizaje obtenido a través del desarrollo del proyecto.

Por otra parte también se destacan los procesos que han significado la experiencia y los resultados tanto a nivel de impacto social como los aprendizajes personales.

Desde el proceso experiencial del autor, el informe de aprendizaje es definido como un producto diferente y separado de la propuesta de proyecto de aprendizaje, pero estrechamente relacionados con éste, donde se describe y se analiza el proceso vivido en la experiencia sistematizada vinculándola con la teoría existente relacionada y/o creando teoría desde la experiencia misma vivida.

No posee un formato sugerido para su estructuración, aunque los investigadores de los diferentes métodos de investigación cualitativa y sus distintos enfoques podrían plantear algunas maneras de dar alguna estructura, no obstante, queda a elección de quien realiza el informe estructurarlo desde su experiencia. Es importante destacar que existen pautas y elementos de forma (normas APA) que deben tomarse en cuenta al momento de elaborar el producto.

El informe de aprendizaje no es una investigación convencional, éste obedece al proceso de sistematización de nuestras experiencias. Por lo tanto la redacción se realiza en primera persona, confrontando los puntos de vista del redactor, sus análisis y definiciones con la de las teorías existentes relacionadas con el texto dado. Constituyendo así, el informe de aprendizaje que parte desde la propia experiencia, que dialoga con lo planteado por otros autores y que deriva, en algunos casos, en nuevas teorías producto de la experiencia misma.

Este producto es quien crea el primer vínculo de carácter administrativo con el CEPAP, es decir, posee evaluación cuantitativa, y es allí cuando el participante comienza a construir su estadística de evaluación cuantitativa personal.

El participante comienza su proceso evaluativo consignando avances del producto para ser leído por todo el equipo, éstos, a su vez, realizan los aportes pertinentes al caso. Una vez terminado el producto se realiza una sesión donde el participante presenta su informe final y se procede a levantar un Instrumento de Evaluación y finalmente se realiza el Acta de Evaluación del Informe. Este proceso pasa por tres áreas de mucha importancia, inicia con un proceso auto-evaluativo, donde el autor del informe de aprendizaje, una vez culminado el texto preliminar, (no necesariamente culminado en su totalidad, podrían ser avances del informe), realiza una revisión donde considera pertinente la socialización del producto. Luego, consigna un ejemplar a cada uno de los integrantes del equipo de sistematización, este equipo leerá el texto y realizará los aportes al material, lo que significa el proceso de co-evaluación, los cuales tienen como propósito coadyuvar al enriquecimiento y los alcances del informe de aprendizaje. Existe una tercera intervención significativa por parte del facilitador del proceso formativo del autor del informe de aprendizaje en cuestión, al cual se le denomina hetero-evaluación.

## 7. OPERACIONALIZACIÓN DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS COMO MÉTODO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Para presentar la *Operacionalización* de la presente investigación, donde se pretende validar a la sistematización de experiencias como un método de investigación cualitativa, se parte de las relaciones establecidas entre los objetivos, los pasos, las variables, sus dimensiones, los indicadores derivados de su comportamiento y por último, el método cualitativo con el que se vincula la sistematización de experiencias, veamos la tabla 2:

**Tabla 2.** Objetivos, pasos, variables, dimensiones, indicadores y el método cualitativo con que se vincula.

Fuente: elaboración propia.

Objetivos	Pasos	Variables	Dimensiones	Indicadores	Cualitatividad
<b>Elaborar la autobiografía, con el propósito de evidenciar los vínculos de la actividad profesional con el hecho educativo.</b>	Participación en la Experiencia.	Autobiografía.	Ámbito personal.  Ámbito profesional.  Ámbito educativo.	Cargos desempeñados en el ámbito profesional y familiar  Vinculación con actividades de adiestramiento.  Vinculación con actividades como adiestrador.	Historias de vida.

Objetivos	Pasos	Variables	Dimensiones	Indicadores	Cualitatividad
<b>Elaborar las propuestas de proyectos de aprendizaje, con el</b>	Recopilación de la información.		Propuesta del 1º proyecto de aprendizaje orientado hacia la experiencia	Precisar el curso del producto.  Socialización con	Etnografía y endogenía.

<p><b>propósito de delimitar la información recopilada.</b></p>		<p>Propuestas de proyectos de aprendizaje.</p>	<p>obtenida en empresas o instituciones.</p> <p>Propuesta del 2º proyecto de aprendizaje orientado hacia la experiencia obtenida en ámbitos educativos.</p> <p>Propuesta del 3º proyecto de aprendizaje orientado hacia la experiencia obtenida en el CEPAP.</p>	<p>el equipo de sistematización.</p> <p>Correcciones la producto con los aportes de los pertinentes. (co – evaluación).</p> <p>Validación del producto por parte del facilitador y del equipo de sistematización.</p> <p>Adecuación del contenido textual del producto a la estructura exigida por el CEPAP para su evaluación.</p>	
<p><b>Elaborar los informes de aprendizaje, con el propósito de darle mejores alcances a la información organizada.</b></p>	<p>Organización de la información.</p>	<p>Informes de aprendizaje.</p>	<p>Presentación del 1º informe de aprendizaje orientado hacia la experiencia obtenida en empresas o instituciones.</p> <p>Presentación del 2º informe de aprendizaje orientado hacia la experiencia obtenida en ámbitos educativos.</p> <p>Presentación del 3º informe de aprendizaje orientado hacia la experiencia obtenida en el</p>	<p>Utilización de las actas de evaluación de informes de aprendizaje.</p>	<p>Investigación acción participación.</p>



			CEPAP.		
--	--	--	--------	--	--

Objetivos	Pasos	Variables	Dimensiones	Indicadores	Cualitatividad
<b>Elaborar las unidades de aprendizaje, con el propósito de analizar la información derivada de la experiencia profesional y formativa.</b>	Análisis de la información.	Unidades de aprendizajes.	Presentación de la elaboración de las unidades de aprendizaje.	Aprehensión del conocimiento derivado de la experiencia.	Hermenéutica.
<b>Elaborar el cierre de escolaridad, con el propósito de propiciar los alcances debidos del producto obtenido derivado de la experiencia.</b>	Socialización de los saldos formativos.	Cierre de escolaridad.	Consignación del cierre de escolaridad.	Consignación de los recaudos exigidos por el CEPAP para el cierre de la escolaridad.	Historias de vida.

## 8. CONCLUSIÓN

El carácter variable de la sociedad también influye en su conocimiento, ya que los procesos que se someten a análisis se convierten con gran rapidez en historia, cuyo estudio se halla bajo la influencia del presente. (Kédrov, 1967, p. 77).

Esa rapidez requiere de un método de investigación cuyo enfoque cualitativo proporcione logros de objetivos que se deriven en respuestas y soluciones que muestren los errores cometidos en el pasado y evidencie los aciertos, con el propósito de reconceptualizar las acciones de los micro – espacios sociales. De esta manera se constituirán en nuevas teorías los productos obtenidos en este ejercicio bajo los lineamientos que constituyen la sistematización de experiencias apoyada con el método de proyecto de aprendizajes.

En tal sentido, las evidencias que han arrojado las innumerables sistematizaciones de experiencias, no solo en Venezuela, sino en toda América latina y en algunos países del resto del mundo dan sustento a la calificación de esta herramienta metodológica como un método de investigación de enfoque cualitativo.

Aunque el autor debe ser muy conservador a la hora de dar esta afirmación, ya que persisten, sin embargo, entre algunos autores, dudas acerca de su viabilidad y generalización. El método de proyecto, apunta Montaner (1967, p. 113), demanda un cuerpo coherente de educadores,

sólidamente formados y con reales capacidades para conducir complejos procesos formativos. Alerta, además, sobre el peligro de la improvisación y de "la ausencia del rigor didáctico". (Segovia, 1995, p. 32).

No obstante, esta postura citada de Montaner, da mejor argumentación a lo planteado por el autor, ya que no se trata, en el caso de la sistematización de experiencias, de la sólida formación del educador, se trata de que un facilitador de procesos formativos propicie los espacios para que los participantes estén absolutamente conscientes de su propio hecho experiencial y con ello lograr constituir los instrumentos teóricos a los que el autor ha hecho referencia a lo largo de este texto.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CEPAP / UNESR. (1996). Papeles de Trabajo. Lineamientos Curriculares e Investigativos del Cepap [documentos de trabajo] Caracas.
- Freire, P. (1969). *La Educación como Práctica de la Libertad*. México: Editorial Siglo XXI.
- Jara H., Oscar. Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica. Publicado en la Revista La Piragua, No. 23, 2006.
- Jara, O. (1994). *Para Sistematizar Experiencias*. Costa Rica: Publicaciones Alforja.
- Jara, O. (1994). *Para Sistematizar Experiencias*. Lima.
- Jara, O. (2001). *Dilemas y Desafíos de la Sistematización de Experiencias*. Publicaciones Alforja.
- Kédrov, M.B., y Spirkin, A. (1967). *La Ciencia*. México: Editorial Grijalbo.
- Kotler, P. (1997). *Mercadotecnia para Hotelería y Turismo*. México: Editorial Mc. Graw Hill.
- Martínez, M. (2002). *Comportamiento Humano: nuevos Métodos de Investigación*. Caracas: Trillas.
- Mendoza, I. (2001). *Sistematización de Experiencias de Educación Ambiental Comunitaria*. Fundación Papyrus.
- Navarro, R. (1999). *Consideraciones sobre el CEPAP / UNESR*. CEPAP / UNESR. Caracas.
- Segovia, L. (1995). *El Método de Proyectos*. Caracas: Servicio de Publicaciones CEPAP/UNESR.
- The Teachers College. The Project Method*. (1968). New York.
- Zerpa, C. (2007). *Extracto del material didáctico: la metodología de proyectos una modalidad educativa para aprender a aprender*. Caracas.
- Zerpa, C. (2007). *A Propósito de la Evaluación del CEPAP* [documentos de trabajo CEPAP / UNESR]. Caracas.
- Zerpa, C. (2007). *Papel de trabajo a propósito de la evaluación del CEPAP*. Caracas.

## Situación actual y uso de modalidades comunicativas en personas sordas

### *Current status and use of communication modalities in deaf people*

**M<sup>a</sup> del Carmen García Gámez**

Licenciada en Psicología, Master en Educación Especial. Universidad de Almería  
huenejar@hotmail.com

**Rafaela Gutiérrez Cáceres**

Doctora en Pedagogía. Profesora en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.  
Universidad de Almería  
rcaceres@ual.es

#### Resumen

Este trabajo hace un recorrido sobre los diversos conceptos que han existido en relación con la discapacidad auditiva, según los diferentes momentos históricos y los ámbitos de conocimiento. Así como también se presentan las distintas modalidades comunicativas que pueden utilizar las personas sordas haciendo especial hincapié en las investigaciones y experiencias que apoyan el uso del sistema bilingüe (lengua de signos y lengua oral) en la educación del alumnado con discapacidad auditiva.

**Palabras clave:** Sordera, lenguaje de signos, sistema de comunicación, experiencias educativas, bilingüismo.

#### Abstract

This paper tackles several concepts that have been used regarding hearing impairment according to different historical periods and areas of knowledge. It also shows different communication modalities that deaf people can use, emphasizing those researches and experiences that support the use of bilingual system (sign language and spoken language) in deaf students' education.

**Key words:** deafness, sign language, communications modalities, educational experiences, bilingualism.

#### 1. INTRODUCCIÓN

Los términos "sordera", "sordo" y "discapacidad auditiva" se definen en función de distintos momentos históricos, así como desde diferentes, aunque no irreconciliables, ámbitos de conocimiento, lo cual nos lleva a considerar unas concepciones más comprensivas que otras, puesto que suponen distintos modos de entender la sordera y, por tanto, diferentes maneras de responder a ella.

Ajustándonos a una línea temporal, desde la perspectiva de la medicina, "sordo" era todo aquél que padecía una pérdida auditiva. Esta forma de entender la sordera ponía énfasis en el déficit auditivo de la persona, en el grado de pérdida, en los restos auditivos, en la etiología etc., por lo que se proponía la rehabilitación o la reeducación como objetivo fundamental. En este sentido, "discapacidad auditiva", "sordera" e "hipoacusia" se consideraban sinónimos (García, 2004).

Sin embargo, posteriormente y siguiendo el criterio de clasificación lingüística de "las dificultades para adquirir el lenguaje oral por vía auditiva" se distinguen entre estos términos: los hipoacúsicos son personas cuya audición es deficiente, pero cuyas características son tales que, con prótesis o sin ella, permiten la adquisición del lenguaje oral por vía auditiva y la hacen funcional para una vida social similar a la de las personas oyentes; los sordos profundos son aquellas personas cuya audición no es funcional ya que no les facilita la adquisición espontánea del lenguaje oral.

En el ámbito educativo nos centramos menos en el déficit auditivo y más en la interacción entre las Necesidades Educativas Especiales del alumnado sordo y los recursos (ambiente familiar, formación del profesorado y de otros profesionales -médico, psicólogo, audioprotesista, pedagogo, asistente social, fisioterapeuta, logopeda, tutor- y adaptaciones y/o modificaciones curriculares y organizativas). Desde esta perspectiva lo importante es conocer las necesidades educativas que presenta el alumnado sordo para buscar una respuesta adecuada y favorecer el desarrollo del mismo (M.E.C., 1991; Valmaseda, 1994; Silvestre, 1998a; Acosta, 2000, citado en Gutiérrez, 2005).

Actualmente a nivel educativo y social, es importante recordar que la sordera significa no sólo no oír ni adquirir el lenguaje oral de modo espontáneo por vía auditiva, sino también la pérdida de un canal sensorial que influye en el desarrollo cognitivo, afectivo y social (Greenberg, 1989; Holcomb, 1992; López, 1995; Marschark, 1997; Silvestre, 1998; citado en Gutiérrez, 2005).

Además es necesario destacar que desde el punto de vista sociológico, "sordo sería aquél que, a veces con relativa independencia de su pérdida, se siente parte de la comunidad sorda, conoce su lenguaje y comparte sus peculiaridades culturales, peculiaridades que están relacionadas con el papel predominante de la experiencia visual" (Alonso y otros, 1991, citado en Gutiérrez, 2005, 20). Según este punto de vista, la lengua de signos se utiliza como instrumento de mediación entre el niño sordo y sus interlocutores (Kyle, 1985; Rodríguez, 1992; citado en Gutiérrez, 2005). En este sentido es un sistema lingüístico natural y estructurado, por lo que se propone una metodología educativa bilingüe, como alternativa a la intervención rehabilitadora de los niños con sordera, en la que la lengua de signos es la herramienta fundamental para facilitar los aprendizajes y el acceso a la cultura (Stokoe, 2005).

Actualmente nos encontramos en un contexto socio-histórico-cultural donde predomina la aceptación de las diferencias y el respeto por las peculiaridades lingüísticas y culturales de los diferentes grupos humanos. Una prueba de ello la encontramos en la diferente legislación española e internacional que apoyan el uso de diferentes modalidades comunicativas en la educación de las personas sordas, modalidades comunicativas que exponemos a continuación.

A continuación se presenta un análisis de las diferentes modalidades comunicativas que se han utilizado a lo largo de la historia educativa de las personas sordas, así como la modalidad que actualmente está en pleno proceso de investigación y experimentación como es la metodología bilingüe (uso de la lengua de signos y lengua oral), apoyada también por el desarrollo social y legislativo.

## 2. MODALIDADES COMUNICATIVAS

Un tema que siempre genera debate es cuál es el mejor sistema comunicativo para el desarrollo integral de la persona con discapacidad auditiva. La modalidad comunicativa más adecuada dependerá entre otros factores (concepción educativa, recursos disponibles, necesidades educativas concretas de cada alumno...), de si consideramos a las personas sordas con dificultades para adquirir la lengua mayoritaria de la comunidad oyente o, por el contrario, como competentes en el manejo de una lengua minoritaria: la lengua de signos. En función de ello, podríamos decir que existen dos tendencias bien diferenciadas: monolingüe y bilingüe (Valmaseda y Gómez, 1999, citado en Domínguez, 2009). Éste es un debate históricamente presente en la educación de las personas sordas y que tradicionalmente ha sido conocido como la controversia "oralismo-manualismo" (Domínguez, 2009).

Si bien es cierto que el fondo del debate educativo está presente desde hace dos siglos, no es menos cierto que los elementos y el contexto actual del debate (entre otros, el desarrollo tecnológico –implantes cocleares-, los conocimientos que actualmente poseemos acerca de la lengua de signos, las actitudes sociales mayoritarias hacia las diferencias, la experiencia acumulada, etc.) hacen que su configuración actual sea completamente diferente al de hace, incluso, unos pocos años.

Esta división excesivamente polarizada (oralismo-*manualismo*) fue posiblemente adecuada en el siglo XIX. Sin embargo, dada la variedad de estrategias y métodos desarrollados en las distintas opciones, en la actualidad es inadecuado hablar de la controversia oralismo / *manualismo*. El objetivo actual no es que el niño aprenda únicamente la lengua de signos (como defendía el *manualismo*), sino también la lengua empleada por los oyentes que le rodean. Por eso es más apropiado hablar de monolingüismo (lengua oral) o bilingüismo (lengua de signos más lengua oral) (Bautista, 2010).

### 2.1. Oralismo

Se define el oralismo como un sistema de comunicación y enseñanza que se basa en la utilización del lenguaje oral. Se refiere a la producción comunicativa por medio del habla y a la comprensión por medio de la labiolectura, los estímulos visuales del tipo lectoescritura y el uso de prótesis auditivas (Peña, 2006).

Estos métodos orales surgen ya que históricamente las personas sordas han vivido y viven, en minoría numérica, dentro de la sociedad de personas oyentes, que son quienes dirigen y programan su educación y su integración. Esa situación de dominio por parte de la sociedad oyente se refleja desde el "II Congreso internacional de maestros de sordomudos", celebrado en Milán en el año 1880, que es cuando se eliminó la lengua de signos en la educación de las personas sordas, proclamando así el triunfo del oralismo (Rodríguez, 2005).

Actualmente dentro de esta modalidad comunicativa destacan la metodología verbotonal y la terapia auditivo-verbal.

El *sistema verbotonal* es, sin duda, uno de los métodos más elaborados cuyas bases científicas están basadas en las investigaciones fonéticas de su autor, Petar Guberina (CEEE Sordos Jerez, 2007). El objetivo de este método es posibilitar la comunicación a través del habla, siendo el punto de partida la percepción y la comprensión auditiva.

Petar Guberina (1954) afirma que: "el oído patológico no representa una destrucción caótica, sino un sistema nuevo de la audición" (citado en García, 2004, p. 27). Éste es el fundamento del método verbotonal con el que se aprovechan las zonas frecuenciales en las que permanecen conservadas las posibilidades de escucha o restos auditivos, siendo éstos detectados en una audiometría verbotonal. Así para la filtración del mensaje hablado se utiliza un aparato llamado SUVAG (sistema universal verbal auditivo de Guberina), el cual deja pasar un frecuencial muy amplio necesario para la percepción corporal o aprovechamiento de los restos auditivos en estas zonas. La combinación del SUVAG, cascos, vibrador, micrófono permite la transmisión del campo frecuencial. Según Villegas (2010), este sistema es el exponente más fiel de los métodos oralitas unisensoriales.

La terapia auditivo-verbal es un enfoque terapéutico para la educación de los niños con problemas auditivos, donde se enfatiza el desarrollo de las habilidades auditivas para la adquisición del lenguaje a través de la audición. Para ello, los niños deben ser identificados, diagnosticados y equipados con la amplificación óptima lo más tempranamente posible. Se enseña a la familia a crear un ambiente con el fin de que su hijo aprenda a escuchar, a procesar el lenguaje verbal y a hablar (Maggio De Maggi, 2005). En este enfoque los niños hipoacúsicos aprenden a desarrollar la audición (a través de la amplificación de la audición residual o por la estimulación eléctrica vía implante coclear) como un sentido activo para que las habilidades de "escucha activa" se vuelvan automáticas. Además, la terapia auditivo-verbal es un estilo de interacción, una "forma de vida" para ser practicada diariamente junto con la familia donde se desarrolla el uso de la comunicación verbal (Maggio De Maggi, 2005).

## 2.2. Sistemas complementarios que apoyan la comunicación

Entre ellos podemos encontrar los sistemas que tienen una base u orientación oralista y otros con orientación gestual (García, 2004).

Entre los sistemas oralistas destacamos la lectura labiofacial y la palabra complementada o "cued speech" cuyas características principales se muestran a continuación:

- a) *Lectura labiofacial*. A lo largo de toda la literatura referida a la lectura labial, encontramos tres acepciones que designan el mismo concepto: labiolectura, lectura labial o lectura labiofacial. García y otros (2004) indican que la lectura labial consiste en el reconocimiento de las palabras a través de la visualización de la posición de los labios del emisor. Para poder comprender el mensaje correctamente, el sujeto deberá tener en cuenta también las expresiones faciales del emisor (Guillén y López, 2008).
- b) *Palabra complementada o "Cued Speech"*. Cornett definió la palabra complementada como "un sistema de apoyo a la lectura labiofacial, que elimina las confusiones orofaciales y hace totalmente inteligible el discurso hablado" (1967, citado en Guillén y López, 2008, p. 11). La Palabra Complementada (PC, en adelante) es un sistema de comunicación oral que combina la lectura labial con el movimiento de las manos en distintas posiciones de la cara, la barbilla y el cuello con objeto de facilitar al sujeto la discriminación de fonemas que comparten un mismo punto de articulación y favorecer la comprensión de los mensajes lingüísticos. Panera y otros (2001, citado en Guillén y López, 2008) señalan que la PC tiene dos componentes estrechamente relacionados entre sí: la palabra hablada o visema (forma de los labios) y el componente manual o kinema (forma que adopta la mano en una posición determinada). Los componentes manuales de la PC están formados por tres

parámetros que se perciben simultáneamente: las *posiciones de la mano* en relación al rostro (lado, barbilla, garganta) para representar las vocales; las *formas* o *configuraciones* de la mano que, en número de ocho, representan las consonantes; el *movimiento* de la mano, que básicamente son: *movimiento adelante*, que acompaña a la sílaba directa y que es un movimiento suave y breve; y *movimiento flick*, movimiento breve y enérgico, que acompaña a toda consonante fuera de la secuencia (Santana y Torres, 2002).

Varios estudios realizados sobre la PC muestran que las representaciones internas de las palabras derivadas de este sistema complementario tienen propiedades que permiten al alumnado con discapacidad auditiva la identificación de esas palabras en su forma escrita cuando se las encuentran por primera vez (Alonso y otros, 2001).

Dentro de los sistemas complementarios gestuales destacamos los siguientes (Guillen y López, 2008):

- a) *La dactilología*. Hace referencia a la representación manual de cada una de las letras que componen el alfabeto. A través de ella se puede transmitir a la persona sorda cualquier palabra que se desee comunicar, por complicada que ésta sea (Vilches, 2005).
- b) En el sistema dactilológico español existen veintinueve posiciones con sus variantes de movimiento de mano, algunas de las cuales son la representación exacta de la letra. La dactilología es usada en combinación con la lengua de signos para sustantivos, nombres propios, direcciones y palabras para las que no existe un ideograma o signo creado o es poco conocido por la comunidad signante, como ocurre con signos de reciente creación (neologismos) o palabras poco usuales. Para realizar la dactilología, se utiliza la mano dominante (derecha para los diestros, e izquierda para los zurdos) a la altura de la barbilla junto con la articulación oral visible (Vilches, 2005).
- c) *Sistema bimodal*. Es un sistema definido por Schlesinger en 1978, que consiste en la utilización simultánea de palabras y signos. El sujeto expresa el mensaje utilizando la estructura del lenguaje oral (marca el orden de la frase y determina la sintaxis) y apoyándose en los signos de la lengua de signos (Guillen y López, 2008).

Este sistema ofrece una serie de posibilidades y limitaciones (Domínguez y Alonso, 2004, citado por Velasco y Pérez, 2009). Respecto a las primeras, este sistema ofrece a los niños sordos un instrumento de comunicación eficaz que pueden emplear desde edades muy tempranas, mejorando su competencia lingüística. Además, es un sistema sencillo de aprender y de usar por parte de los profesionales y los padres, ya que sólo supone aprender un vocabulario en signos y simultanear su elaboración con la producción oral habitual.

Por lo que se refiere a las limitaciones, hay que señalar la dificultad de: expresar simultáneamente de forma oral y signada, sin que ninguno de los dos canales se vea empobrecido o mermado; producir simultáneamente un vocabulario de características semánticas diferentes; conciliar características morfosintácticas sustancialmente distintas. Asimismo, este sistema no es totalmente eficaz para visualizar la estructura sublexical de la lengua oral (Velasco y Pérez, 2009).

Generalmente el sistema bimodal tiene diferentes usos. Uno de ellos hace referencia a la intención comunicativa, siendo un sistema muy fluido como consecuencia de ir signando sólo las palabras con contenido semántico (sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios), al tiempo que se va hablando respetando su propia organización sintáctica. En este caso la expresión oral es más completa que la signada. Otro uso es el de estimular el desarrollo de la lengua oral, para lo cual signan todas las palabras siguiendo la estructura completa del enunciado oral. Entre estos dos

extremos hay muchas variantes, como el sistema Makaton (Margaret Walker, 1970, citado en Alcantud y Soto, 2003) o el Sistema de Comunicación Total de Shaeffer y otros (1978) (Aguiar y Farray, 2007). Las personas sordas, en general, son contrarias al empleo del sistema bimodal alegando falta de transparencia e inteligibilidad, ya que no hay buena sincronía entre el oral y el signado, teniendo en cuenta que aquél tiene más palabras que signos tiene el signado. Para los profesionales es bien acogido el sistema bimodal, porque: es fácil de aprender y de usar; no exige grandes recursos cognitivos ni tiempo de preparación; es versátil, pudiéndose aplicar en distintas situaciones comunicativas y en diferentes patologías; despierta interés en alumnado oyente escolarizado en aulas de integración; hay equilibrio entre las producciones de los distintos interlocutores o incluso resalta el protagonismo del alumnado con necesidades educativas especiales; mejora las relaciones entre sordos y oyentes o entre alumnado con necesidades educativas especiales y alumnado sin ellas; facilita la comunicación en casos de escasa inteligibilidad de la expresión oral u otros factores que disminuyan la eficacia de la palabra; pertenece a los sistemas alternativos de comunicación sin ayuda, es decir, no requiere instrumentos ajenos al propio sujeto; permite comunicar de forma directa y espontánea, además de poder modelar los signos lingüísticos sobre el propio cuerpo del usuario (Aguiar y Farray, 2007).

### **3. BILINGÜISMO (LENGUA DE SIGNOS – LENGUA ORAL)**

Es una modalidad comunicativa que usa la lengua de signos y se plantea el aprendizaje de ésta como primera lengua y el de la lengua oral como segunda lengua. Sus impulsores fueron Marmor y Petito (1979), Kile (1985) y (Torres, 2001).

La lengua de signos es la lengua natural de las personas sordas cuyas principales características son (Pérez y otros, 2001, citado en Guillén y López, 2008):

- Es una lengua visual y gestual en la que se utiliza la expresividad de las manos, la cara y el cuerpo.
- Es el principal medio de comunicación para las personas sordas ya que les permite expresar sus pensamientos, sentimientos e ideas.
- Posee su propia estructura sintáctica, diferente a la lengua oral.
- Está formada por elementos gramaticales como el resto de las lenguas.
- Se aprende de forma espontánea y natural, a través del contacto directo con personas sordas u oyentes usuarias de esta lengua.
- No es internacional, cada lengua de signos es propia de cada país.

El descubrimiento de las lenguas de signos como lengua natural por parte de los lingüistas, las evaluaciones cognitivas globales que demostraron mejores resultados en infancia sorda descendiente de parejas sordas, así como el fracaso escolar masivo en la educación del alumnado sordo tras más de un siglo de implementación mundial de las metodologías exclusivamente oralistas, ha conducido progresivamente al planteamiento de un cambio radical en la pedagogía para estas personas (Skliar, Massone y Veinberg, 1995).

Es cierto que la educación oralista proporcionaba algunos éxitos espectaculares, pero éstos se reducían a unos pocos casos de los que no estaba claro que hubiera una pérdida auditiva profunda o en los que confluían otras variables responsables del éxito (detección temprana, prótesis y estimulación auditiva, fuerte compromiso de los progenitores en su educación, etc.). En



cualquier caso, el esfuerzo invertido por las administraciones educativas, el profesorado y el propio alumnado sordo no se traducían en unos buenos resultados académicos para la inmensa mayoría de este alumnado. En ellos se daba lo que se ha denominado «la paradoja del rendimiento académico»: unas personas con un nivel de inteligencia adecuado fracasan en la consecución de los objetivos educativos (Torres, Rodríguez, Santana y González, 1995, citado en Rodríguez, 2005).

Este fracaso académico se extiende a la comunicación oral, a la socialización y, en consecuencia, a la integración social. De esta manera, la educación exclusivamente oralista fallaba en el logro de sus principales objetivos: lograr una buena oralización en el alumnado sordo y una adecuada integración en la sociedad oyente. Estos resultados no sólo influyeron en la aparición de las primeras experiencias bilingües, sino también en la educación oral que estaba recibiendo el alumnado sordo hasta el momento (Rodríguez, 2005).

Junto con la constancia del fracaso escolar de la mayoría del alumnado sordo en la educación oralista, empiezan a surgir investigaciones sobre la adquisición y desarrollo de las lenguas de signos que apoyan su potencial y su necesidad en la educación de las personas sordas. Entre ellos destacamos los estudios lingüísticos de William Stokoe (2005) y los realizados por Volterra, Osella y Caselli (1982). Entre otros resultados, se ha encontrado que el niño sordo adquiere la lengua de signos siguiendo las mismas pautas evolutivas que los niños oyentes en su adquisición de la lengua.

Asimismo destacamos las investigaciones llevadas a cabo por Viole (1996, citado en Rodríguez, 2005) quien comparó el rendimiento académico de los hijos sordos con progenitores signantes y el de los hijos sordos con progenitores oralistas, encontrando que el rendimiento es mayor en el primer caso. La conclusión general es que los niños sordos que adquieren la lengua de signos como primera lengua y de manera temprana, muestran un desarrollo lingüístico, cognitivo y social superior que aquéllos que no la adquieren de manera temprana (Guillén y López, 2008).

Por otro lado, multitud de estudios recientes muestran que el conocimiento de la lengua de signos no sólo no entorpece la adquisición de la lengua oral, sino que favorece su aprendizaje (Torres, 2001). La lengua de signos permite explicar al alumnado sordo las reglas de lengua oral, ya que al no oírla (ni poder aprenderla de forma natural como el niño oyente) sólo puede llegar a ésta razonando y enseñándosela en su lengua natural (Pinedo, 1994, citado en Torres, 2001).

En un estudio realizado por Hoffmeister y otros (2000, citado en Rodríguez, 2005) se encontró que el alumnado sordo expuesto de manera temprana a la lengua de signos obtiene mayor puntuación en el test de comprensión lectora que aquél que no está expuesto de manera tan temprana y/o intensa. Y de ahí, sus resultados apoyan la hipótesis de que el conocimiento de la lengua de signos se relaciona con las habilidades de lectura.

Otros estudios realizados por Meristo y otros (2007, citado en González, Barajas, Linejo y Quintana, 2008), en Italia, Suecia y Estonia, pretendieron comprobar el efecto que el tipo de instrucción que recibe el alumnado sordo en la escuela tiene en su desarrollo de la Teoría de la Mente (referida a la capacidad de los seres humanos de atribuir pensamientos e intenciones a otras personas y, a veces, a entidades). Estos autores evaluaron la Teoría de la Mente de los niños sordos (7-16 años) a través de una amplia batería de pruebas y encontraron que, el mejor rendimiento equiparable al de los niños oyentes, es el de los niños sordos hijos de padres sordos signantes y educados con sistema bimodal/bilingüe. Los autores sostienen que no sólo las interacciones comunicativas tempranas a través de la lengua de signos, sino que también el acceso continuado a la lengua de signos en la enseñanza proporcionan unas experiencias comunicativas a los niños sordos que estimulan un normal desarrollo de la Teoría de la Mente.

En otra investigación realizada por un grupo de especialistas en educación y promoción de la salud adscritos a la universidad de Alicante y a la fundación CNSE, en el que participan dieciocho países, se identificaron, clasificaron y jerarquizaron mega tendencias internacionales en la educación bilingüe-bicultural del alumnado sordo (Álvarez y otros, 2008). Los resultados de este estudio revelan que los cambios sociopolíticos hacia una mayor aceptación de la diversidad y los temas relativos a la sordera, unidos a un modelo médico/social de la salud de las personas sordas pueden promover o limitar las opciones educativas de este colectivo mucho más que los cambios que se producen en los propios sistemas educativos. Asimismo, la investigación muestra la necesidad de una perspectiva internacional a la hora de decidir la manera más adecuada de apoyar la educación bilingüe del alumnado sordo tanto en el ámbito nacional como en el local en un mundo cada vez más globalizado.

Rodríguez y Mora (2007) mostraron en un estudio, que el empleo de la LSE (lengua de signos española) como lengua de transmisión de conocimientos puede ser un problema generando en las personas sordas una comunicación signada vulnerable o errónea, no por las características propias de esta lengua, sino por el bajo nivel de dominio que muchas personas sordas poseen de ella. Limitación ésta que, a su vez, tiene su origen en: 1) un acceso tardío a esta lengua (muy pocas personas sordas la aprenden antes de los 3 años); 2) la informalidad del contexto de su aprendizaje (muy pocas personas sordas afirman haber acudido a cursos de LSE o la han estudiado en su propio centro educativo). De los resultados obtenidos de este estudio se extrae que la LSE sirve para comunicar mensajes de cierto grado de complejidad y abstracción, siempre que se asegure que los sujetos tengan un buen nivel de LSE y que estén expuestos a una buena interpretación. Cumpliéndose estos requisitos, su uso está legítimamente autorizado en el marco educativo (Rodríguez y Mora, 2007).

Gracias y debido a todas estas investigaciones antes señaladas, surgieron en España las primeras experiencias bilingües, como la que se llevó a cabo en el Instituto Hispano Americano de la Palabra (fundado en los años '60 y conocido en Madrid como "Hispano", "Colegio Gaudem" a partir de 1994), quienes incorporaron en 1994 el primer asesor sordo en sus aulas, como favorecedor o mediador de la adquisición y desarrollo de la competencia en LSE. Así, éste siendo un modelo de identificación para el alumnado sordo, garantiza una total comunicación, enseña a los profesionales implicados de comunicación propias de las personas sordas signantes y favorece el aprendizaje de la lengua escrita desde la LSE (Alonso, Rodríguez y Echeita, 2009). También llevaron a cabo el Programa de Visitas al Hogar, donde el asesor sordo trabajaba con las familias del alumnado. Desde el inicio de la experiencia, el grupo de alumnado sordo de este centro comenzó a asistir una vez por semana a una Escuela Infantil cercana donde compartían durante toda la mañana actividades con compañeros oyentes, poniendo especial interés y cuidado en que dichas actividades favorecieran el intercambio comunicativo en lengua oral. Finalmente con el avance de los años se creó un nuevo centro donde se desarrolla un proyecto de educación inclusiva para alumnado sordo y oyente, que es el actual colegio "Gaudem", desde entonces hasta ahora la metodología bilingüe del centro ha sido revisada y mejorada (Rodríguez y Roldan, 2008).

Otra experiencia innovadora fue el proyecto ABC con alumnado sordo de Educación Secundaria Obligatoria iniciado en el curso 2008-2009, en el Instituto de Educación Secundaria (IES) "Infante Don Juan Manuel" de Murcia. Se presentó como una continuidad del propio proyecto ABC desarrollado en Educación Primaria en el centro CEIP "Santa María de Gracia" (centro de integración preferente de alumnado con discapacidad auditiva), que se viene desarrollando desde el curso 2001-02 donde se incorporó un especialista en Audición y Lenguaje con amplios

conocimientos de lengua de signos y experiencia en la educación de niños sordos, que atiende a tiempo total a este alumnado y participa de la dinámica del aula. En Educación Secundaria la experiencia consistió en la incorporación de profesores de educación secundaria competentes en lengua de signos española, utilizándola ésta como lengua vehicular para impartir las materias. Así en el aula, donde el alumnado sordo comparte con el resto de compañeros y compañeras oyentes en la mayoría de las asignaturas, hay dos profesionales: el docente de área y el docente competente en lengua de signos. Como excepción el caso de lengua castellana y literatura (cuya enseñanza se basa en considerar el castellano como una lengua extranjera, dándose prioridad a todos los aspectos instrumentales de esta materia), así como en lengua inglesa (donde se da prioridad a la modalidad escrita, adaptando los contenidos de inglés oral a las posibilidades auditivas y orales del alumnado) (López y Martínez, 2009). En este Instituto las clases de tutoría se dedican generalmente a la enseñanza de nociones básicas de la lengua de signos española dirigida a los compañeros oyentes que comparten aula con el alumnado sordo. López y Martínez (2009) consideran que, de ese modo, se favorecen las interacciones entre alumnado sordo y oyente y se contribuye a su integración social. En este centro todos los alumnos sordos cursan lengua de signos española en lugar de lengua francesa o asignaturas optativas, ya que a pesar de ser la LSE su lengua natural, nunca se les ha enseñado de manera formal su gramática o aspectos socioculturales referidos a esta lengua. En otras asignaturas como educación física y educación plástica y visual, no cuentan con profesores especialistas, pero la comunicación se garantiza con la intervención en el aula de un intérprete de lengua de signos. Por último, en la asignatura de religión y música se les oferta rehabilitación logopédica donde el profesional de audición y lenguaje no interviene como apoyo educativo, sino que su labor se centra en la comunicación oral y pragmática de la lengua castellana. Según López y Martínez (2009), los resultados de este proyecto ABC durante el curso 2008-2009 fueron muy positivos. Los padres se manifestaron unánimemente muy satisfechos con la evolución de sus hijos y los profesores también calificaron la experiencia como muy positiva o positiva.

Por todo esto se ha producido un cambio en la educación de las personas sordas, fundado en el progreso de los conocimientos lingüísticos, psicolingüísticos, neuropsicológicos y cognitivos, que implica una nueva concepción de la infancia sorda, virando desde un anclaje clínico-terapéutico hacia un enfoque socio-antropológico de la sordera. Asimismo, supone como premisa una doble revalorización: la de la lengua de signos como lengua natural del niño sordo y la del adulto sordo en un nuevo rol dentro del ámbito escolar.

En este sentido, la nueva propuesta, difundida actualmente en buena parte del mundo y designada con el término genérico de educación bilingüe-bicultural, se orienta al logro de cuatro objetivos generalmente olvidados o desechados en el ámbito de la educación especial: la creación de un ambiente lingüístico apropiado a las formas particulares de procesamiento cognitivo y comunicativo de los niños sordos (utilización de la lengua de signos); el desarrollo socio-emocional íntegro de los niños sordos a partir de su identificación con adultos sordos; la posibilidad de que estos niños desarrollen una teoría sobre el mundo sin condicionamientos de ninguna naturaleza y el acceso completo a la información curricular y cultural (Skliar, Massone y Veinberg, 1995).

Además, la educación bilingüe es un punto de partida y, tal vez, también un punto de llegada, que debe buscar un modelo pedagógico coherente. Teniendo en cuenta que la educación bilingüe es un reflejo de una situación y una condición socio-lingüística de las propias personas sordas, ésta debería encontrar el modo de crear y profundizar, en forma masiva, las condiciones de acceso a la lengua de signos y a la segunda lengua, a la identidad personal y social, a la

información significativa, al ámbito laboral y a la cultura de la comunidad sorda. Pero sería un error si la educación bilingüe se centrara sólo en reflejar y reproducir una determinada situación socio-lingüística y cultural. Por el contrario, la educación bilingüe debería (Skliar, 1999):

- Crear las condiciones lingüísticas y educativas apropiadas para el desarrollo bilingüe y bicultural de las personas sordas.
- Generar un cambio de estatus y de valores en el conocimiento y uso de las lenguas en cuestión.
- Promover el uso de la primera lengua, la lengua de signos, en todos los niveles escolares.
- Difundir la lengua de signos y la cultura de las personas sordas más allá de las fronteras de la escuela.
- Determinar los contenidos y los temas culturales que especifiquen el acceso a la información por parte de la comunidad sorda.
- Favorecer acciones para el acceso de las personas sordas a la profesionalización laboral.
- Definir y dar significado al papel de la segunda lengua en la educación del alumnado sordo.

#### 4. CONCLUSIONES

En este artículo se realiza un análisis reflexivo sobre las modalidades comunicativas que a lo largo de la historia y actualmente utilizan las personas sordas, centrándonos en las investigaciones y experiencias (algunas de las cuales continúan desarrollándose y evaluándose en la actualidad) que avalan que el uso de un sistema bilingüe (lengua de signos y lengua oral) en la educación de las personas sordas mejora su desarrollo personal, social así como su rendimiento académico.

Hay que destacar que históricamente los conceptos de sordo y sordera han evolucionado desde una concepción médica (centrada en el déficit) a una perspectiva sociocultural (centrada en la pertenencia a una comunidad con lengua y cultura propias), lo que ha supuesto un gran avance para la comunidad sorda ya que han pasado de ser personas "con déficit" a ser un colectivo social con deberes y derechos bajo el principio de igualdad de oportunidades.

En relación a las modalidades comunicativas, actualmente el debate está entre el uso del monolingüismo (lengua oral) o el bilingüismo (lengua de signos y lengua oral/escrita), aunque no debemos olvidar los diferentes sistemas complementarios que apoyan la comunicación como son la palabra complementada, el bimodal...ya que éstos en muchas ocasiones son necesarios para la comunicación con personas sordas que tienen otra discapacidad asociada. En cualquier caso, hay que tener en cuenta que hemos de adaptarnos al niño sordo y no intentar imponer un sistema de comunicación u otro porque sea el que esté "de moda", sin tener en cuenta las características, necesidades y posibilidades de cada niño, las cuales nos orientan sobre cuál es el sistema más adecuado para comunicarnos con él.

Así, el debate sobre qué lengua debe usarse en la educación de los niños sordos no nos debe distraer de la cuestión principal: qué educación es la más apropiada para cada caso y cuáles deben ser los elementos curriculares más adecuados. Es importante subrayar que lo más llamativo de la educación bilingüe (y casi lo que la define) es el uso de dos lenguas, en el alumnado sordo: LSE y la lengua oral-escrita. Sin embargo, nos equivocamos si pensamos que con sólo introducir la

lengua de signos en las escuelas están resueltos todos los problemas educativos de los niños sordos. También es necesaria una actitud positiva de los docentes ante este alumnado, con unas expectativas positivas hacia él y su futuro académico. Al mismo tiempo, destacamos el hecho de que esta educación bilingüe debe ser también bicultural, ya que se debe considerar al alumnado sordo como perteneciente a una minoría lingüística, por lo que el sistema educativo debe incorporar a los dos grupos culturales de su entorno: la comunidad sorda y la sociedad oyente. Algunos de los aspectos de su identidad como comunidad y que se tienen que tener en cuenta son: la cultura visual, los valores atemporales (como la lengua de signos y las manifestaciones artísticas de las personas sordas) y la historia, tradiciones y costumbres, siempre con la lengua de signos como referente.

Actualmente, la lengua de signos se incluye cada vez con más frecuencia en los proyectos educativos de más centros escolares. Cada vez hay más proyectos que usan la LSE y experiencias bilingües. Aumenta la demanda por parte del alumnado sordo usuario de la lengua de signos y de sus familias de contar con una respuesta educativa que incluya la lengua de signos, no sólo como lengua de acceso al currículo, sino como un área curricular más dentro de los planes de estudio. Es decir, desde la administración educativa se fomenta la opción bilingüe y bicultural. Los cambios históricos de la educación de las personas sordas y muy especialmente los hechos más recientes, junto el nuevo marco jurídico representado por la Ley 27/2007, por el que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordo-ciegas, hacen que hoy en día la situación educativa del alumnado sordo (al igual que la de otros alumnos con discapacidad) haya mejorado en diversos aspectos, pero aun así todavía hay mucho que mejorar, ya que en la mayoría de los centros educativos todavía son insuficientes los recursos humanos y materiales y, en muchas ocasiones se debe trabajar desde y en la práctica educativa basándose en el compromiso, en la reflexión y la participación activa, así como en la colaboración por parte de todos los implicados en la educación de las personas sordas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M.V., y Farray, J. I. (2007). *Sociedad de la información, educación para la paz y equid de género*. La Coruña: Editorial Netbiblo.
- Alcantud, F., y Soto, F.J. (2003). *Tecnologías de Ayuda en Personas Con Trastornos de Comunicación*. Málaga: Editorial Nau Llibres.
- Alonso, P., Domínguez, A.B., Rodríguez, P., y Saint- Patrice, J. (2001). El acceso al código alfabético en los niños sordos: papel de la palabra complementada en un modelo educativo bilingüe. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 21 (4), 181-187.
- Alonso, P., Rodríguez, P., y Echeita, G. (2009). El proceso de un centro específico de sordos hacia una educación más inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (1), 167-187.
- Álvarez, C., Muñoz, I., Ruiz M<sup>a</sup> T., Ortiz, R., y Esteban, M<sup>a</sup> L. (2008). Tendencias internacionales en educación bilingüe para alumnado sordo. *Revista Faro del Silencio*, 224, 6-9.
- Bautista, I. (2010). Sistemas de comunicación en alumnos/as sordos. *Revista digital enfoques educativos*, 68.

- CEEE Sordos Jerez. (2007). *Metodología de intervención y rehabilitación logopédica con deficientes auditivos*.
- Domínguez, A. B. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (1), 45-61.
- García, J.M., Pérez, J., Sánchez, M., Guillén, A., y Storch, J. G. (2004). *Historia de la educación de los sordos en España y su influencia en Europa y América*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Editorial Universitaria Ramón Areces.
- García, M<sup>a</sup> B. (2004). *Cultura, educación e inserción laboral de la comunidad sorda* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada.
- González, A. M., Barajas, C. Linejo, M.J., y Quintana, I. (2008). Deficiencia auditiva y teoría de la mente. Datos para la reflexión y la intervención. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28 (2), 99-116.
- Guillén, C., y López, T. (2008). *Necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad auditiva*. ORIENTAMUR. Recuperado de <http://orientamur.murciadiversidad.org/gestion/documentos/unidad15.pdf> [Consulta: 10/01/2012].
- Gutiérrez, R. (2005). *La expresión escrita de alumnos con deficiencia auditiva: análisis de textos* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada.
- López, T. y Martínez, F. (2009). Proyecto ABC con alumnado sordo en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Faro del Silencio*, 226, 14-18.
- Maggio De Maggi, M. (2004). Terapia Auditivo Verbal. Enseñar a escuchar para aprender a hablar. *Auditio. Revista electrónica de Audiología*. 2 (3).
- Peña, J. (2006). *Manual de logopedia*. Madrid: Editorial Elsevier. Masson.
- Rodríguez, I. R. (2005). Condiciones para la educación bilingüe de las personas sordas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25 (1), 28-37.
- Rodríguez, I.R., y Mora, J. (2007). El uso educativo de la Lengua de Signos Española (LSE) y su problemática. *Revista de Educación*, 342, 419-441.
- Rodríguez, P., y Roldan, N (2008). El Hispano, referente en la educación del alumnado sordo. *Revista Faro del Silencio*, 222, 16-19.
- Santana, R., y Torres, S. (2002). La palabra complementada: su aportación al desarrollo del lenguaje oral y escrito en los sordos profundos. *Revista comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*. 179.
- Skliar, C. (1999). A Invenção e a Exclusão da Alteridade Deficiente a partir dos significados da normalidade. *Educação & Realidade*, 23, 12-28.
- Skliar, C., Massone, M., y Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. *Infancia y aprendizaje*, 18 (1-2), 85-100.
- Stokoe, W. (2005). Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10 (18).
- Torres, B. (2001). Sistemas de educación del niño sordo. *Revista Candidus*, 13.

- Velasco, C., y Pérez, I. (2009). Sistemas y recursos de apoyo a la comunicación y al lenguaje de los alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (1), 77-93.
- Vilches, M.J. (2005). *La dactilología, ¿qué, cómo, cuándo...?*. Universidad de Córdoba. Recuperado de [http://www.uco.es/~fe1vivim/alfabeto\\_dactilologico.pdf](http://www.uco.es/~fe1vivim/alfabeto_dactilologico.pdf) [Consulta: 01/01/2012].
- Villegas, M<sup>a</sup> V. (2010). Deficiencia auditiva: aspectos clínicos y educativos. *Revista Digital enfoques educativos*, 72.
- Volterra, V., Osella, T., y Caselli, C. (1982). Il ruolo del gesto nello sviluppo comunicativo e cognitivo del bambino sordo. *Gironale di Neuropsichiatria*, 2, 235-239.

## **El Tai-Chi en las clases de Educación Física de Educación Secundaria Obligatoria: una propuesta para promocionar la salud**

### ***Tai-Chi Physical Education on Secondary Schools: a practical proposal to heal promotion***

**Jesús Carrillo Viguera**

Máster universitario en Antropología Social y Cultural.  
Hospital General Universitario Reina Sofía de Murcia  
jeviguera@gmail.com

**Manuel Gómez-López**

Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.  
Profesor e investigador en la Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Murcia  
mgomezlop@um.es

**Antonio Baena Extremera**

Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.  
Profesor e investigador en la Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Murcia  
abaenamextrem@um.es

**Pilar Vílchez Conesa**

Máster en Estudios Europeos.  
Profesora e investigadora en la Universidad Católica San Antonio de Murcia  
pvilchez@ucam.edu

#### **Resumen**

En el presente trabajo se valoran los beneficios y las ventajas que tiene la práctica de Tai-Chi en las clases de Educación Física de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Se defiende el desarrollo de esta actividad a través del currículo educativo, desarrollando los objetivos generales y específicos de la etapa, contribuyendo a los contenidos y evaluando de acuerdo a los criterios de evaluación del propio currículo vigente en el Real Decreto número 291/2007, de 14 de Septiembre. La práctica del Tai-Chi permite la adquisición de hábitos saludables entre los adolescentes. Además, gracias a la necesidad de un mínimo tanto de instalaciones como de materiales, hacen de esta práctica física una herramienta muy valiosa para el docente de Educación Física.

**Palabras clave:** Tai-Chi, Educación Física, Educación Secundaria Obligatoria, Hábitos saludables.



## Abstract

In the present study it has been analyzed benefits and advantages of Tai-Chi practice in Physical Education on Secondary Schools. It is defended the development of this activity through education curriculum, using general and specific objectives in each stage, contributing to the contents and evaluating according to the criteria for assessment on their own current curriculum in the "Real Decreto número 291/2007, de 14 de Septiembre". Tai-Chi practice allows healthy habits among adolescents. Moreover, because of it is not needed many equipment and materials, it makes this physical practice a worthy tool for Physical Education teachers.

**Keywords:** Tai-Chi, Physical Education, Secondary Education, health promotion.

## 1. INTRODUCCIÓN

La palabra *Tai* significa "grande" y *ji* o *Chi* significa "excelencia, energía, supremo". Por tanto, *Tai-Chi* o *Taiji* significa "máximo, supremo", la inmensa existencia de lo eterno. Esta disciplina es un modo de vida que han practicado los chinos durante miles de años (Chu, 2004).

Los movimientos de Tai-Chi se realizan por medio de una secuencia estandarizada mediante desplazamientos donde la pelvis y la columna son un eje básico del movimiento (Carrillo, Gómez y Vicente, 2009). Si bien el Tai-Chi es la técnica más popular, existen otras menos conocidas que se pueden adaptar mucho mejor para iniciar una sesión o bien iniciar a un grupo de noveles.

Los ejercicios de Tai-Chi enfatizan movimientos continuos y lentos, con pequeños rangos de movimiento, de unilateral a bilateral, con rotaciones del tronco, cabeza y extremidades, combinados con una profunda respiración diafragmática. Durante esos movimientos, los practicantes de Tai-Chi tienen que controlar su centro de gravedad y permanecer muy estables (Verhagen et al., 2004).

Los ejercicios contemplan un aspecto interno y otro externo (Carrillo, Gómez y Vicente, 2009). El aspecto interno busca mejorar la respiración mediante ejercicios estáticos o dinámicos y, como consecuencia de ésta, tranquilizar la mente y tonificar la energía corporal con ayuda del aire y los alimentos. En el aspecto externo, se busca fortalecer la estructura muscular, mantener fuertes y flexibles los tendones, mejorar la movilidad articular y estimular los sentidos.

## 2. JUSTIFICACIÓN

### 2.1. Beneficios del Tai-Chi en escolares

Aunque son muy escasos los estudios sobre el Tai-Chi en la edad escolar, si encontramos gran variedad de trabajos que han demostrado que la práctica del Tai-Chi influye positivamente sobre la salud en general, ya que es una actividad física que puede realizarse a lo largo de toda la vida (Portillo, 2002), por lo que los alumnos podrán seguir practicándolo en un futuro. Para entender los beneficios del Tai-Chi hay que conocer sus características e impacto a nivel físico.

Numerosos estudios han demostrado que el Tai-Chi puede ser clasificado como un ejercicio moderado, con una intensidad que no excede del 55% del consumo máximo de oxígeno y un 60% de la frecuencia cardiaca máxima individual (Verhagen et al., 2004). El Tai-Chi es una actividad segura y efectiva para fomentar el control del equilibrio, la flexibilidad y la capacidad cardiovascular (Wang, Collet y Lau, 2004). Por tanto, la práctica regular de Tai-Chi tiene un importante efecto sobre muchos tejidos y sistemas, prueba de ello son los resultados encontrados

por Choi, Moon y Song (2005), en los cuales queda demostrado que en el sistema osteo-muscular se produce un aumento de la masa muscular y por lo tanto de la fuerza y de la densidad ósea (Chan *et al.*, 2004).

En cuanto al aparato respiratorio se ha demostrado empíricamente que los practicantes de Tai-Chi tienen una capacidad respiratoria superior a los de otras modalidades físico-deportivas, mejorando así de manera conjunta el sistema cardiovascular (Taylor-Piliae y Froelicher, 2004). Estas mismas autoras sostienen que gracias a la ejecución de los movimientos se produce un aumento del bienestar y de la salud mental y emocional. De igual forma, la visión también mejora al desarrollar una mayor amplitud en el campo visual debido al trabajo que se efectúa tanto en la conciencia de esa visión como en la ejercitación de la musculatura del ojo (Carrillo, 2008). Finalmente, el Tai-Chi también parece tener beneficios a nivel psicológico y psicosocial (Wang, Collet y Lau, 2004), que ayudará a formarse como personas y formar grupos a estas edades.

Sin embargo, es cierto que existen limitaciones y sesgos en la mayoría de los estudios y es difícil extraer conclusiones firmes acerca de los beneficios reportados. La mayoría de las indicaciones en las que se aplicó el Tai-Chi carecen de un fundamento teórico con respecto al mecanismo de beneficio (Wang, Collet y Lau, 2004).

## 2.2. El Tai-Chi a través del currículo escolar

Para analizar y justificar cómo se puede desarrollar el Tai-Chi en la Educación Secundaria Obligatoria, se utilizará una secuencia y estrategia en la práctica de lo global a lo específico. De esta manera, se relacionarán aquellos objetivos generales de la etapa que puede alcanzar la Unidad Didáctica de Tai-Chi, seguidos por la relación con los objetivos generales de área. A continuación, se explicitan los contenidos de cada bloque de contenidos de cada curso que pueden ser desarrollados a través de la Unidad Didáctica propuesta y, por último, cómo podemos evaluar mediante los criterios de evaluación desde esta propuesta.

## 2.3. Objetivos generales de la etapa

A continuación, vamos a establecer la relación curricular entre la Unidad Didáctica de Tai-Chi, con los objetivos de la etapa, para dejar explícito la contribución de dicha unidad a los mismos. Para ello, y puesto que nos vamos a situar en la Comunidad Andaluza, tenemos que tener en cuenta el Decreto 231/2007, de 31 de Julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía y la Orden 10 de Agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.

Los objetivos a los que contribuye son:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- e) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- f) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
- g) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.
- h) Apreiciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

## 2.4. Objetivos generales de área

Siguiendo la legislación anteriormente mencionada, desde nuestra Unidad Didáctica, pretendemos conseguir los siguientes objetivos de la materia de Educación Física en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (tabla 1):

1. Conocer los rasgos que definen una actividad física saludable y los efectos beneficiosos que esta tiene para la salud individual y colectiva.
2. Valorar la práctica habitual y sistemática de actividades físicas como medio para mejorar las condiciones de salud y calidad de vida.
3. Realizar tareas dirigidas al incremento de las posibilidades de rendimiento motor, a la mejora de la condición física para la salud y al perfeccionamiento de las funciones de ajuste, dominio y control corporal, adoptando una actitud de auto exigencia en su ejecución.
4. Conocer y consolidar hábitos saludables, técnicas básicas de respiración y relajación como medio para reducir desequilibrios y aliviar tensiones producidas en la vida cotidiana y en la práctica físico-deportiva.
5. Planificar actividades que permitan satisfacer las necesidades en relación a las capacidades físicas y habilidades específicas a partir de la valoración del nivel inicial.
6. Realizar actividades físico-deportivas en el medio natural que tengan bajo impacto ambiental, contribuyendo a su conservación.
7. Conocer y realizar actividades deportivas y recreativas individuales, colectivas y de adversario, aplicando los fundamentos reglamentarios técnicos y tácticos en situaciones de juego, con progresiva autonomía en su ejecución.

8. Mostrar habilidades y actitudes sociales de respeto, trabajo en equipo y deportividad en la participación en actividades, juegos y deportes, independientemente de las diferencias culturales, sociales y de habilidad.
9. Practicar y diseñar actividades expresivas con o sin base musical, utilizando el cuerpo como medio de comunicación y expresión creativa.
10. Adoptar una actitud crítica ante el tratamiento del cuerpo, la actividad física y el deporte en el contexto social.

**Tabla 1.** Relación de Objetivos del Currículo Oficial con nuestra Unidad Didáctica.

*Fuente: elaboración propia.*

	O.G.E.*	O.G.A.**
Objetivos relacionados con nuestra Unidad Didáctica	a, b, c, d, g, j, k, l	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

\* Objetivos Generales de Etapa    \*\* Objetivos Generales de Área

De esta forma, nuestra Unidad Didáctica contribuye a conseguir los Objetivos de Etapa legislados para la Educación Secundaria en Andalucía.

## 2.5. Bloques de contenidos

La Orden 10 de Agosto del 2007, establece como bloques de contenidos los siguientes:

Bloque I: Condición Física y Salud

Bloque II: Juegos y Deportes

Bloque III: Expresión Corporal

Bloque IV: Actividades en el Medio Natural

En la tabla 2 se muestra la relación de contenidos desarrollados por la Unidad Didáctica propuesta, haciendo mentón a cada Bloque de Contenidos del Currículo Oficial según cada curso de la etapa:

**Tabla 2.** Contenidos desarrollados de la Unidad Didáctica propuesta relacionados con los bloques de contenido de cada curso de la etapa.

Fuente: elaboración propia.

	BLOQUE I	BLOQUE II	BLOQUE III	BLOQUE IV
1º ESO	<p>Práctica de las actividades desarrollando las capacidades relacionadas con el Tai Chi.</p> <p>Atención a la higiene corporal en la ejecución de los ejercicios.</p>	<p>Ejecución de movimientos coordinados (agilidad y equilibrio).</p> <p>Participación activa.</p> <p>Aceptación del reto a practicar algo diferente.</p>	<p>Experimentación de actividades dirigidas a romper los bloqueos y las inhibiciones personales.</p> <p>Práctica de actividades de bienestar en que se ejecuta el movimiento al ritmo de la respiración.</p> <p>Disposición favorable a la desinhibición.</p>	<p>Posibilidades que ofrece nuestro medio natural para la práctica del Tai Chi.</p>
2º ESO	<p>Calentamiento específico del Tai Chi.</p> <p>Conocimiento de las capacidades físicas relacionadas con el Tai Chi.</p> <p>Valoración positiva del hecho de tener una buena condición física como medio para alcanzar un nivel más alto de calidad de vida y salud.</p> <p>Reconocimiento y valoración de la relación que hay entre la adopción de una postura correcta en el trabajo diario de clase y la realización de actividades físicas como medio de prevención.</p> <p>Valoración de la relación entre respiración, postura corporal, relajación muscular, flexibilidad, tonificación y bienestar general.</p>	<p>Las habilidades específicas del Tai Chi.</p>	<p>El cuerpo y el ritmo.</p> <p>Experimentación de actividades encaminadas al dominio, al control corporal y a la comunicación con los demás: los gestos y las posturas.</p> <p>Aceptación de las diferencias individuales y respeto frente a las ejecuciones de los demás.</p>	<p>Adquisición de una actitud autónoma para desarrollarse dentro de un medio no habitual.</p>

3º ESO	<p>Aprender a planificar calentamiento específico del Tai Chi.</p> <p>Capacidades físicas relacionadas con la salud y el Tai Chi.</p> <p>Efectos del trabajo de resistencia aeróbica y flexibilidad sobre el concepto de salud.</p> <p>Aplicación de sistemas específicos en el Tai-Chi de mejora de la flexibilidad.</p>	<p>El factor cualitativo del movimiento: los mecanismos de percepción, decisión y ejecución.</p> <p>Reconocimiento del propio nivel de competencia en diferentes actividades deportivas respecto de un entorno de referencia.</p> <p>Disposición favorable para con la autoexigencia y la superación de las propias limitaciones.</p>	<p>Práctica dirigida a la toma de conciencia de los diferentes espacios utilizados en la expresión corporal.</p> <p>La relajación a través del Tai Chi.</p> <p>Actitud abierta, desinhibida y comunicativa en las relaciones con los demás.</p>	
4º ESO	<p>Efectos del calentamiento específico del Tai Chi.</p> <p>Manifestaciones de las capacidades físicas desarrolladas por el Tai Chi. Conocer tipos de ejercicios que las desarrollan.</p> <p>Planificación, realización y control de un programa de entrenamiento autógeno personal sobre Tai Chi.</p> <p>Toma de conciencia del propio nivel de condición física con el fin de establecer las propias necesidades y posibilidades de desarrollo.</p> <p>Valoración de las actividades de bienestar para el descanso adecuado del cuerpo y de la mente, el estado saludable del cuerpo y la liberación de tensiones.</p>	<p>Apreciación de las repercusiones que la práctica habitual de actividades físicas deportivas tiene sobre la salud y calidad de vida.</p>	<p>Directrices que tienen que seguirse para la elaboración de diseños de programas de Tai Chi.</p> <p>Práctica de métodos de mejora de la relajación no trabajados en el curso anterior.</p>	<p>Relación entre la actividad física, la salud y el medio natural.</p>

## 2.6. Contribución a la adquisición de las competencias básicas

La orden 10 de Agosto de 2007 para Andalucía, especifica en su artículo 2. sobre Componentes del currículo, que las competencias básicas de la Educación Secundaria Obligatoria son las establecidas en el Anexo I del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria, y en el artículo 6.2 del Decreto 231/2007, de 31 de julio.

Las competencias básicas, permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Su logro deberá capacitar a los alumnos y alumnas para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación a la vida adulta de manera satisfactoria y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Desde Europa y según la Ley 2/2006 de Educación y el citado Real Decreto 1631/2006, las competencias básicas son:

1. Competencia en comunicación lingüística
2. Competencia matemática
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
4. Tratamiento de la información y competencia digital
5. Competencia social y ciudadana
6. Competencia cultural y artística
7. Competencia para aprender a aprender
8. Autonomía e iniciativa personal

A continuación, establecemos una relación entre la Unidad Didáctica de Tai-Chi y el grado de contribución a las competencias para su adquisición al final de la etapa (tabla 3):

**Tabla 3.** Contribución a las Competencias Básicas.

*Fuente: elaboración propia.*

Competencias Básicas	1	2	3	4	5	6	7	8
Tai Chi	MEDIO	MEDIO	ALTO	BAJO	ALTO	ALTO	ALTO	MEDIO

## 2.7. Criterios de evaluación

Por último, y siguiendo la Orden 10 de Agosto del 2007, vamos a establecer la relación con los criterios de evaluación de cada curso, para dejar explícito la contribución de dicha unidad didáctica a la consecución de los mismos (tabla 4):

### 2.7.1. Criterios de evaluación 1º ESO

1. Recopilar actividades, juegos, estiramientos y ejercicios de movilidad articular apropiados para el calentamiento y realizados en clase.

2. Identificar los hábitos higiénicos y posturales saludables relacionados con la actividad física y con la vida cotidiana.
3. Incrementar las cualidades físicas relacionadas con la salud trabajadas durante el curso respecto a su nivel inicial.
4. Mejorar la ejecución de los aspectos técnicos fundamentales de un deporte individual, aceptando el nivel alcanzado.

#### **2.7.2. Criterios de evaluación 2º ESO**

1. Incrementar la resistencia aeróbica y la flexibilidad respecto a su nivel inicial.
2. Reconocer a través de la práctica, las actividades físicas que se desarrollan en una franja de la frecuencia cardíaca beneficiosa para la salud.
3. Mostrar autocontrol en la aplicación de la fuerza y en la relación con el adversario, ante situaciones de contacto físico en juegos y actividades de lucha.
4. Crear y poner en práctica una secuencia armónica de movimientos corporales a partir de un ritmo escogido.

#### **2.7.3. Criterios de evaluación 3º ESO**

1. Relacionar las actividades físicas con los efectos que producen en los diferentes aparatos y sistemas del cuerpo humano, especialmente con aquéllos que son más relevantes para la salud.
2. Incrementar los niveles de resistencia aeróbica, flexibilidad y fuerza resistencia a partir del nivel inicial, participando en la selección de las actividades y ejercicios en función de los métodos de entrenamiento propios de cada capacidad.
3. Realizar ejercicios de acondicionamiento físico atendiendo a criterios de higiene postural como estrategia para la prevención de lesiones.

#### **2.7.4. Criterios de evaluación 4º ESO**

1. Analizar los efectos beneficiosos y de prevención que el trabajo regular de resistencia aeróbica, de flexibilidad y de fuerza resistencia suponen para el estado de salud.
2. Participar de forma desinhibida y constructiva en la creación y realización de actividades expresivas colectivas con soporte musical.
3. Utilizar los tipos de respiración y las técnicas y métodos de relajación como medio para la reducción de desequilibrios y el alivio de tensiones producidas en la vida cotidiana.



**Tabla 4.** Criterios de evaluación a conseguir mediante la Unidad Didáctica propuesta.

*Fuente: elaboración propia.*

	Criterios de evaluación relacionados con la Unidad Didáctica propuesta
<b>Primer curso</b>	1, 2, 3, 4
<b>Segundo curso</b>	1, 2, 3, 5
<b>Tercer curso</b>	1, 2, 3
<b>Cuarto curso</b>	2, 7, 8

### 3. DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

- Objetivos didácticos:
  1. Distinguir la diferencia entre tensión y relajación.
  2. Aprender a realizar una respiración abdominal profunda.
  3. Formar en la concentración durante el ejercicio.
  4. Coordinar el movimiento con el Tai Chi.
  5. Diferenciar los diferentes grupos musculares implicados en los ejercicios.
- Contenidos:
  1. Conceptuales:
    - La relajación como parte esencial del movimiento.
    - Los movimientos del Tai-Chi dentro de una tabla tradicional.
    - Interiorización del ejercicio.
    - Capacidad de conocer la interculturalidad a través de la práctica del Tai Chi.
    - Introducción de palabras técnicas en artes marciales internas.
  2. Procedimentales:
    - Experimentación del equilibrio como habilidad de adaptación al movimiento.
    - Comunicación corporal con los compañeros de clase.
    - Movimiento en grupo siguiendo al profesor.
    - Respiración abdominal y su diferencia con la demás.
    - Ejecución de los diferentes movimientos que componen una tabla.
  3. Actitudinales:
    - Toma de conciencia del espacio interior y exterior
    - Autoconfianza en las posibilidades de defensa.
    - Interés en el conocimiento de culturas diferentes.

- Respeto del espacio propio y ajeno en la práctica.
- Ejes transversales:
  - Educación para la Salud: el Tai chi, al igual que otra práctica físico-deportiva ayuda a la adquisición de hábitos saludables.
  - Educación para la interculturalidad: el conocimiento de prácticas de otras culturas favorece la integración cultural y la tolerancia.
  - Educación ambiental: la práctica del Tai-Chi se realiza en espacios públicos abiertos con presencia de árboles con lo que se favorece respirar aire de mayor calidad y favorece el respeto por el medio ambiente.
- Metodología:
  - Explicación teórica de los movimientos que se van a realizar ayudado por materiales audiovisuales como proyector y video.
  - Ejecución de los movimientos que se van a realizar de forma verbal y favoreciendo la participación activa del alumno. Los movimientos serán: Apertura (qishi), retirada del mono (daojuangong), cepillar la rodilla (louxí aobu) y partir crin del caballo (yema fenzong).
  - Aplicaciones marciales de los movimientos estudiados. Actitud de responsabilidad frente a los demás.
  - Interacción alumno-alumno: Práctica de los movimientos aprendidos en grupo coordinado.
  - Ejecución de movimientos libres para componer una tabla.
- Evaluación:
  - Participación en la práctica.
  - Implicación en la ejecución de la práctica en grupo.
  - Coordinación de respiración con el movimiento y actitud.
  - Nivel técnico de ejecución de los movimientos.
  - Aplicaciones marciales responsables.
  - Conocimiento de palabras técnicas en chino.
- Estilos de enseñanza:
  - Los estilos utilizados en esta unidad didáctica son la asignación de tareas y la enseñanza recíproca.
- Recursos e instalaciones:
  - Pista polideportiva o gimnasio, ordenador, proyector, videos, pizarra, balones grandes y pequeños, música y ropa cómoda, preferiblemente deportiva.
- Duración de las sesiones: 55 minutos
- Cronograma o temporalización:

### **Sesión 1:**

- Explicación de la unidad didáctica con proyección de video.
- Calentamiento previo a las sesiones por grupos musculares.
- Ejercicios de respiración abdominal apoyados en movimientos.
- Movimientos relajados frente a movimientos explosivos. Diferencias teóricas y prácticas.
- Formas de activación del sistema parasimpático desde la respiración.

### **Sesión 2:**

- Calentamiento de grupos musculares y articulaciones.
- Ejercicios de respiración abdominal apoyados en movimientos preparatorios (Qigong).
- Inicio de la mecánica del movimiento en Tai-Chi (lleno, vacío; tensión, relajación; inspiración, espiración).
- Juegos de diferenciación de los conceptos anteriores unidos al movimiento.

### **Primer paso de Tai Chi, de wu chi a qishi.**

### **Sesión 3:**

- Calentamiento de grupos musculares y articulaciones.
- Ejercicios de respiración alta, media y baja. Sensaciones personales.
- Ejecución de movimientos aprendidos. Introducción y práctica de *daojuangong*. Movimiento de cadera frente a rotaciones vertebrales.

### **Sesión 4:**

- Calentamiento de grupos musculares y articulaciones.
- Ejercicios de respiración y relajación. Prácticas de relajación en bipedestación.
- Ejecución de movimientos aprendidos. Introducción y práctica de *louxi aobu*.

### **Sesión 5:**

- Calentamiento de grupos musculares y articulaciones.
- Ejercicios de respiración y relajación. Prácticas de relajación en movimiento.
- Ejecución de movimientos aprendidos. Introducción y práctica de *Yema fenzong*.
- Ejercicios en parejas de las posibilidades marciales de los movimientos.

### **Sesión 6:**

- Calentamiento de grupos musculares y articulaciones.
- Ejercicios de respiración y relajación.
- Ejecución de los movimientos aprendidos en grupo.
- Ejecución individual de los movimientos en una serie continua.

### **Sesión 7:**

- Calentamiento de grupos musculares y articulaciones.

- Ejercicios de respiración y relajación.
- Ejecución en parejas de los movimientos aprendidos en espejo.
- Ejecución en pequeños grupos de los movimientos en espejo.

### **Sesión 8 (final)**

- Evaluación por parejas de los movimientos
- Evaluación por el profesor.
- Intercambio de experiencias personales con respecto al Tai-Chi y sus repercusiones en esta fase del curso.

### **3.1. Ejemplificación de la sesión 8 desarrollada**

Antes de iniciar esta actividad se deberá hacer un calentamiento corporal y de articulaciones observando principalmente las piernas puesto que son las que han de mantener el peso del cuerpo, un calentamiento de las articulaciones de rodillas y caderas es aconsejable a la vez que necesario para la ejecución de los movimientos de qigong.

El aspecto esencial de la actividad formativa se centrará en la práctica.

Primero se ejecuta el movimiento delante de los alumnos insistiendo en la respiración con el fin de conseguir una mayor profundidad en ésta y una clara sensación de relajación. Posteriormente se ha de corregir la posición de los alumnos que lo necesiten, insistiendo en la profundidad de la respiración como elemento esencial de esta serie de ejercicios preparatorios.

#### ▪ **Actividad 1:** *Dos manos sujetan el cielo.*

Colocación del cuerpo en la posición de Wu Chi: de pie con los pies separados al ancho de las caderas, la pelvis ligeramente basculada hacia adelante.

Flexionar ligeramente las rodillas, con la espalda recta y sin sacar las nalgas. Entrecruzar los dedos o enfrenar los dedos por la punta de estos delante del abdomen con las palmas mirando hacia arriba (actividad 1).

Elevando al mismo tiempo las manos y el cuerpo, la respiración desciende hasta el abdomen, los pulmones se llenan de aire mientras que ascendemos. Al llegar a la cara, las palmas giran hacia nosotros para orientarse hacia arriba.

Seguir levantando las palmas al tiempo que se despegan los talones del suelo. Finalmente subir los brazos totalmente extendidos, mientras hundimos las puntas de los pies en el suelo levantando los talones (actividad 2).

#### ▪ **Actividad 2:** *Estirar una mano hacia lo alto y la otra hacia abajo.*

Partir de la posición inicial, Wu Chi. Situar las manos paralelas, a la altura del ombligo, las palmas enfrentadas, es decir, una mano hacia arriba y a la misma altura la otra mano hacia abajo (empezar a inhalar) (actividad 3).

Hay que tener la sensación de que las manos empujan algo que ofrece cierta resistencia, pero sin poner los músculos en tensión excesiva (figura 4). La respiración nunca debe ser forzada, por lo

que la velocidad del ejercicio dependerá de la respiración y no al contrario. Se va a desarrollar de esta forma una respiración completa, abdominal y torácica. También efectúa un estiramiento de los tejidos que sujetan a los órganos internos que reciben un masaje suave y de los tendones. Se ha de sentir cómo se liberan los posibles bloqueos producidos por la tensión acumulada gracias a la acción integral de todos los tejidos, huesos, tendones, músculos y órganos.

▪ **Actividad 3:** *Girar la cabeza y mirar hacia atrás.*

Partir desde la posición inicial, Wu Chi, (figura 2) a la que se ha regresado después del ejercicio anterior. (inhalar) Sin girar la cintura ni el pecho volvemos la cabeza a la izquierda cuanto nos sea posible exhalando en este movimiento; luego, cuando hayamos alcanzado el límite de la rotación cervical, la prolongamos con el raquis girando el hombro izquierdo hacia atrás, pero sin que la pelvis acompañe el movimiento. Acabamos con una ligera rotación de las caderas a la izquierda para permitir que la vista se dirija hacia atrás (figura 6). A este ejercicio se le atribuye un efecto de masaje del intestino grueso debido a que el movimiento nace del coxis y se trasmite por el cinturón abdominal a toda la espina hasta que se libera con la cabeza.

▪ **Actividad 4:** *Abrir el arco a izquierda y a derecha.*

Doblar los brazos hacia el cuerpo a la altura del pecho inhalando. Damos un paso a la izquierda y doblamos las rodillas para adoptar la posición de un jinete (figura 7). Girar el torso hacia la izquierda. Extendemos los dedos índice y pulgar de la mano izquierda y cerramos los otros dedos.

Empujar hacia la izquierda con la mano del mismo lado y levantamos el codo contrario hacia la derecha; mantenemos los ojos fijos en la mano izquierda y el codo derecho a la altura del hombro. La mano derecha tensa el arco y la mirada apunta a través del índice a lo lejos. En la mano izquierda estiramos el índice y el pulgar. Esta acción se puede realizar con el resto de dedos plegados o estirados (actividad 8).

Mientras desplegamos los brazos el pecho, va girando hacia el frente de forma que al final estamos con la mirada hacia la izquierda pero con el pecho orientado hacia delante y vamos descendiendo hasta quedar en la posición inicial.

Los beneficios de este movimiento se relacionan con la apertura del pectoral por lo que al realizar el ejercicio buscaremos una sensación de apertura y liberación en el pecho.

▪ **Actividad 5:** *Baja el cuerpo y aprieta el puño.*

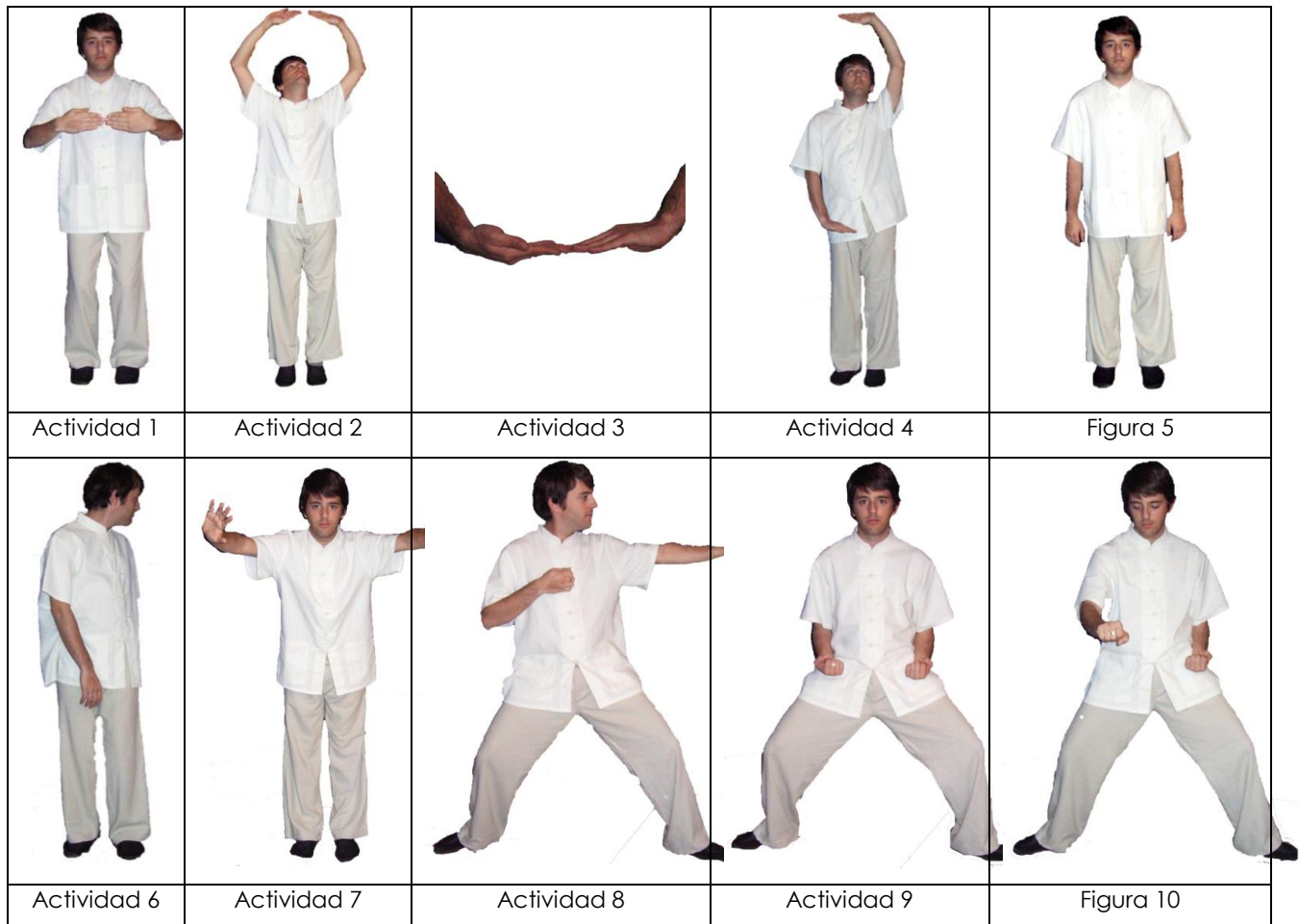
Dar un paso a la izquierda y doblar las rodillas para adoptar la posición de un jinete. Mantener erguida la parte superior del cuerpo, con los muslos paralelos al suelo, en la medida de lo posible. La pelvis basculada mantiene recta la columna, sin flexionar las vértebras lumbares. Las rodillas no han de sobrepasar la punta de los pies.

Doblar los brazos hacia el cuerpo a la altura de la cintura, los puños cerrados (figura 9). Iniciar el ejercicio inhalando. Posteriormente exhalando se despliega el brazo izquierdo hacia el frente mientras se aprieta el puño con fuerza, el círculo formado por el pulgar y el índice queda mirando hacia lo alto. El puño va girando hacia adentro para colocarse de forma natural con el pulgar abajo. Abrimos la mano al llegar a la extensión máxima con el pulgar hacia abajo, giramos la mano y recogemos el pulgar dentro de resto de dedos (figura 10). Relajar la mirada y los puños

mientras el brazo regresa a la altura de la cintura inhalando en el acercamiento de la mano hacia el cuerpo. Repetimos el movimiento con el puño derecho.

**Figura 1.** Propuesta de actividades de Tai-Chi para desarrollar en Educación Secundaria.

Fuente: elaboración propia.



▪ **Actividad 6:** De Wu chi a Quishi.

Preparación (figura 2): Se inicia en pie con las piernas juntas y las manos en los costados mirando al Sur. Inspirar y espirar varias veces con naturalidad proyectando el aire desde el abdomen. Inhalamos. Separamos la pierna izquierda de forma que la distancia entre los pies sea la de las caderas mientras giramos las palmas de las manos que quedan abiertas hacia abajo.

**Figura 2.** De Wu chi a Quishi – Preparación.

Fuente: elaboración propia.



Esta es la postura preparación para la forma del Tai Chi. Es la misma que la postura de meditación en bipedestación con los pies en V, talones juntos y puntas separadas ligeramente conocida como postura de Wu Chi. Manteniendo el cuerpo derecho, primero se debe cambiar el peso a la pierna derecha, con la rodilla ligeramente flexionada y apoyar todo el peso sobre ella. La pierna izquierda ahora está vacía, sin peso alguno y con el talón levantado. Al mismo tiempo, las muñecas y los codos se elevan o se doblan ligeramente. Soto (2009) indica que los pulgares han de colocarse en posición más media y alta que los dedos meñiques que quedan más laterales y bajos.

Levantar el pie izquierdo y dar un paso hacia la izquierda. Cambiar el peso al pie izquierdo, levantar la punta del pie derecho y girar sobre el talón para que apunte hacia delante, la apertura es del ancho de los hombros (González, 1999). Al mismo tiempo, doblar ligeramente los codos, con el dorso de las manos orientado hacia delante y las muñecas levemente dobladas. Las palmas miran hacia abajo, abiertas con ligereza. Las puntas de los dedos están ligeramente levantadas y apuntan hacia adelante, ni demasiado separadas ni demasiado juntas. Mantenerse inmóvil con la cabeza erguida y la vista al frente. La mirada debe dirigirse hacia el interior. El oído debe concentrarse en la respiración. La lengua toca ligeramente el paladar superior, manteniendo la boca cerrada. Bajar los hombros y dejar que los codos cuelguen relajados. El movimiento debe ser suave, largo, calmado y lento. Tanto lo "interno" como lo "externo" deben estar relajados y abiertos, desde la punta de los pies hasta la parte superior de la cabeza tiene que haber un nexo de unión, como si estuviese suspendido desde arriba. Mantener la inmovilidad como si esperara a que un adversario hiciera el primer movimiento.

**Comienzo:** Inspirando, levantar lentamente las muñecas, arrastrando con ellas los brazos con los codos hacia abajo hasta la altura de los ojos, las palmas miran hacia abajo. Los codos apuntan hacia el suelo y se prácticamente se estiran (Wong, 2004) y los brazos deben estar paralelos. Los brazos ligeramente abiertos como si sostuvieran una pelota de tenis en cada una. Los hombros relajados, si es preciso, estirar de los trapecios hacia abajo. Las muñecas y las manos se encuentran relajadas aunque estas últimas deben estar con una ligera tonificación (figura 3).

**Figura 3.** Las muñecas y las manos se encuentran relajadas

*Fuente: elaboración propia.*



Trasladar el peso a los talones y empujar con las palmas de las manos. Bajarlas espirando hasta la altura de la cadera mientras se flexionan ligeramente las rodillas (el descenso de las manos y la flexión de las rodillas debe estar sincronizada). Las manos deben quedar separadas el ancho de hombros delante de la cintura, a la distancia de un puño, como apoyadas en una mesa con la punta de todos los dedos hacia adelante.

La columna erguida y la barbilla ligeramente encogida hacia el pecho. Bascular la pelvis hacia dentro de forma que sienta como se estira totalmente la columna.

Las piernas ligeramente flexionadas. Las rodillas no sobrepasarán la punta de los pies. Las pantorrillas deben permanecer paralelas apoyadas en los tobillos verticales, ni inclinados hacia dentro, ni inclinados hacia fuera.

▪ **Ayudas en la ejecución:**

Se puede hacer este movimiento en parejas. En este caso uno de los miembros sujetará con suavidad la subida de los brazos del compañero para trabajar la relajación de los brazos del que ejecuta y el dominio de la fuerza del que retiene la ejecución. No obstante lo anterior es preferible iniciar el movimiento sin resistencia alguna y sin ningún tipo de elemento de ayuda. Esta "ayuda" podrá utilizarse para la perfección del movimiento y para la aplicación marcial (Wong, 2004).



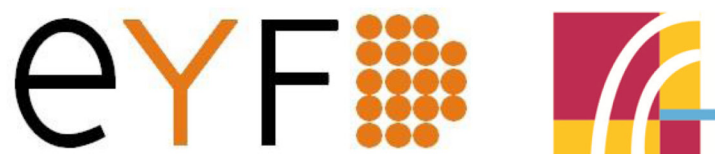
#### 4. CONCLUSIÓN

La práctica del Tai-Chi tiene grandes beneficios dentro de la etapa de secundaria. Entre ellos permite la adquisición de hábitos saludables que promocionarán la salud no solo en el futuro sino que lo hará también a las pocas sesiones de haber iniciado la práctica. El uso mínimo de instalaciones y de materiales lo hacen especialmente económico, economía que se ve favorecida por no necesitar de un grupo determinado para su práctica, desde un alumno hasta varios grupos juntos con un solo profesor. Favorece la salud de las personas (postural, anti-estrés, equilibrio), que lo practican además de aumentar el sentimiento de pertenencia al grupo que lo hace, consiguiendo que la autoestima de los alumnos se vea equilibrada. La práctica del Tai-Chi afirmaría que el material relajante más importante para las personas es el movimiento humano (Soto, 2009).

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carrillo, J. (2008). *Técnicas de afrontamiento del estrés: Tai Chi*. Murcia: SATSE.
- Carrillo, J., Gómez, M., y Vicente, G. (2009). Mejora de la calidad de vida de los mayores a través del Tai-Chi Chi Kung. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 86-91.
- Chan, K., Qin, L., Lau, M., Woo, J., Au, S., Choy, W., Lee, K., y Lee, S. (2004). A randomized, prospective study of the effects of Tai-ChiChun exercise on bone mineral density in postmenopausal women. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 85, 717-722
- Choi, Jh., Moon, Js., y Song, R. (2005). Effects of Sun-style Tai-Chi exercise on physical fitness and fall prevention in fall-prone older adults. *Journal of Advanced Nursing*, 51, 150-157.
- Chu, Da. (2004). Tai Chi, Qi Gong and Reiki. *Physical Medicine and Rehabilitation of Clinics of North America*, 15, 773-781.
- Decreto 231/2007, de 31 de Julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA 8-8-2007).
- González, S. (1999). *Los 8 capítulos del Tai-Chi Chuan*. Barcelona: Alas.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4-5-2006).
- Orden 10 de Agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA 30-8-2007).
- Portillo, M. (2002). *Clásicos de Tai Chi: introducción a la filosofía y a la práctica de una tradición milenaria china*. Barcelona: Oniro.
- Real Decreto 1631/2006 de 29 de Diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO (BOE 5-1-2007).
- Soto, JR. (2006). Influencia de la práctica del Tai-Chi-Chuan en la condición física funcional y saludable de las personas mayores. Tesis Doctoral. Universidade da Coruña.
- Soto, JR. (2009). *Unidades didácticas de Tai Chi. Condición física fácil y saludable*. Barcelona: Alas.
- Taylor-Pillae, R., y Froelicher, E.S. (2004). Effectiveness of Tai-Chi exercise in improving aerobic capacity: a meta-analysis. *The Journal of Cardiovascular Nursing*, 19, 48-57.

- Verhagen, Ap., Immink, M., Van Der Meulen, A., y Bierma-Zeinstra, S.M. (2004). The efficacy of Tai-ChiChuan in older adults: a systematic review. *Family Practice*, 21(1), 107-113.
- Wang, C., Collet, Jp., y Lau, J. (2004). The Effect of Tai-Chion Health Outcomes in Patients with chronic conditions. *Archives of Internal Medicine*, 164, 493-501.
- Wong, Kk. (2004). *El arte del Tai-ChiChuan*. Madrid: Martinez Roca.



**EDUCACIÓN Y FUTURO DIGITAL**

Centro de Enseñanza Superior Don Bosco

[www.cesdonbosco.com/revista](http://www.cesdonbosco.com/revista)