

ma gis ter

ISSN: 2340 - 4728

Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Universidad de Oviedo - Universidá d'Uviéu - University of Oviedo

www.unioviado.es/fpe/portal/

Julio - Diciembre 2017

Volumen

29 [2]



Equipo de trabajo

Director

Celestino Rodríguez Pérez, Universidad de Oviedo

Codirectores

Juan Carlos San Pedro Veledo (Universidad de Oviedo)

Carmen Fernández Rubio (Universidad de Oviedo)

Editores asociados

Juan Carlos San Pedro Veledo, Universidad de Oviedo

Carmen Fernández Rubio, Universidad de Oviedo

David Álvarez García, Universidad de Oviedo

Ángeles Pascual Sevillano, Universidad de Oviedo

Susana Molina Martín, Universidad de Oviedo

Luis J. Rodríguez-Muñiz, Universidad de Oviedo

Inés López Manrique, Universidad de Oviedo

María del Rosario Neira Piñeiro, Universidad de Oviedo

Alberto Fernández Costales, Universidad de Oviedo

Rubén Fernández Alonso, Universidad de Oviedo, España

Ramiro José Ramiro Martis Florez, Universidad de Oviedo, España

Omar García Pérez, Universidad de Oviedo

Estrella Fernández, Universidad de Oviedo

José Luis Belver Domínguez, Universidad de Oviedo, España

Trinidad García, Universidad de Oviedo

Comité Editorial

Olga Arias Gundín (Universidad de León)

Roger Azevedo (McGill University)

Fátima Maria Bezerra Barbosa (Universidade do Minho)

Isabel Cantón Mayo (Universidad de León)

María Clemente (Universidad de Salamanca)

Delio del Rincón Igea (Universidad de León)

Mathias Gruenke (Universidad de Colonia-Alemania)

José Manuel Muñoz Rodríguez (Universidad de Salamanca)

Joaquín Prats Cuevas (Universidad de Barcelona)

Pedro Rosario (Universidad de Minho)

Maria del Mar Ruiz Domínguez (Universidad de Almería)

Georgios Sideridis (Harvard Medical School)

José Antonio Cecchini Estrada (Universidad de Oviedo)

José Vicente Peña Calvo (Universidad de Oviedo)

Samuel Fernández Fernández (Universidad de Oviedo)

José Luis San Fabian Maroto (Universidad de Oviedo)

Julián Pascual Díez (Universidad de Oviedo)

Raquel Fidalgo Redondo (Universidad de León)

Comité científico

E.I. Aguado Cruz (Universidad de Mexico)

Ángel Aguirre (Universidad de Barcelona)

Susana Anton Priasco (Universidad de Buenos Aires)

Faye Antoniou (Universidad Thessaly-Grecia)

José Miguel Arias Blanco (Universidad de Oviedo)

Ana Rosa Arias Gago (Universidad de León)
Pilar Aznar (Universidad de Valencia)
Roberto Baelo (Universidad de León)
Fernando Bahr (Universidad Nacional de General Sarmiento-Argentina)
Modesto Berciano (Universidad de Oviedo)
Ana Bernardo (Universidad de Oviedo)
José María Blázquez (Universidad Complutense)
José Luís Carballo Crespo (Universidad Miguel Hernández)
Clarc Colahan (Whitman College Washington)
M^a Jesús Comenero Ruiz (Universidad de Jaén)
Onofre Contreras Jordán (Universidad de Catilla La Mancha)
José Manuel Coronel (Universidad de Huelva)
Ana María de Caso Fuertes (Universidad de León)
Delio del Rincón Igea (Universidad de León)
Anastsia Efkliides (Aristotle University of Thessaloniki)
Isabel María Ferrandiz Vindel (Universidad de Castilla-La Mancha)
Raquel Fidalgo Redondo (Universidad de León)
Javier Fombona Cadavieco (Universidad de Oviedo)
Octavi Fullat (Universidad de Barcelona)
Marta Soledad García (Universidad de Oviedo)
Ángel García de Dujo (Universidad de Salamanca)
Eduardo García Miranda (Universidad de La Laguna)
Bernardo Gargallo (Universidad de Valencia)
Antonio González Carlomán (Universidad de Oviedo)
Vicente José González García (Universidad de Oviedo)
Mercedes González Sanmamed (Universidad de A Coruña)
Antonio Hernández Fernández (Universidad de Jaén)
Juan Eugenio Jiménez (Universidad de La Laguna)
Manuel Laíz Gallo (Dr Honoris Causa Universidad de Oviedo)
Juan José Lastra Menéndez (Universidad de Oviedo)
Alejandro Llano (Universidad de Navarra)
Jose Luis López Salas (Universidad de Oviedo)
Gloria López Tellez (Universidad de Oviedo)
Miguel Lorente (Universidad de Oviedo)
José Luís Lupiañez (Universidad de Granada)
Dionisio Manga Rodríguez (Universidad de León)
Francisco Martín del Buey (Universidad de Oviedo)
M^a Eugenia Martín Palacio (Universidad Complutense)
Miquel Martínez (Universidad de Barcelona)
Maria Angustias Ortiz Molina (Universidad de Granada)
R. Panikkar (Universidad de California)
Marcelino Raigoso (Universidad de Oviedo)
Alejandro Rodríguez Martín (Universidad de Oviedo)
Santiago Romero Granados (Universidad de Sevilla)
Fernando Jose Sadio Ramos (Instituto politécnico de Coimbra)
Jesús Daniel Santos Rodríguez (Universidad de Oviedo)
José Manuel Touriñan López (Universidad de Santiago de Compostela)
Antonio Valle (Universidad de A Coruña)
Maria Luisa Zagalaz Sánchez (Universidad de Jaén)

ISSN: 2340-4728



Tabla de contenidos / Contents

Artículo de investigación / Research article

Estudio exploratorio de las competencias sociales en niños de una escuela primaria de la Ciudad de Mérida/ Exploratory study of social skills in children from an elementary school in the city of Merida 01-08

María Lourdes Pinto Loria y Claudia Maribel Madera Farfán

Revisión teórica / Theoretical Review

Inclusión de personas con discapacidad auditiva en Educación Superior en Paraguay/ Inclusion of people with hearing impairment within Paraguay's Higher Education system 09-14

Salvadora Giménez

Literatura infantil en la música para piano española de la segunda mitad del siglo XX/Children's literature in spanish music for piano of the second half of the 20th century 15-28

Miriam Mancheño Delgado

Evolución histórica de la ley de uso y promoción del bable/asturiano en la enseñanza secundaria: orígenes, debates jurídicos, educación y perspectivas de futuro /Historical evolution of the Asturian's use and promotion law in the secondary education: origins, legal debates, Education and future prospects 29-36

Manuel Germán García Benito

Environmental and motor education for shaping personality in preschool: a systematic review/Educación motriz y ambiental para favorecer el desarrollo de la personalidad en educación infantil: una revisión sistemática 37-48

Manuela Valentini, Virginia Nisi, Javier Fombona y Ario Federici

ISSN: 2340-4728



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Estudio exploratorio de las competencias sociales en niños de una escuela primaria de la Ciudad de Mérida

*María Lourdes Pinto Loria y Claudia Maribel Madera Farfán

Universidad Autónoma de Yucatán (México)

PALABRAS CLAVE

Competencia social
Niños
Escuela
Sociometría
Educación Primaria

KEYWORDS

Social skills
Children
School
Sociometry
Primary Education

RESUMEN

La competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas, esto implica dominar las habilidades sociales (Bisquerra, 2007). Durante la escolarización, es especialmente importante el desarrollo de las competencias sociales (Plazas et. al., 2010). El objetivo fue explorar la estructura de las relaciones interpersonales que se presentan dentro del grupo de alumnos de cuarto grado de primaria, así como conocer cuáles son las competencias sociales que están presentes en los niños durante los procesos de interacción. Se emplearon tres instrumentos: la Sociometría, la Escala de Comportamiento Social en la Escuela (SSBS) y la Escala Matson de Evaluación de las Habilidades Sociales en Niños (MESSY). La muestra fue de 23 participantes. Los resultados arrojan una correlación moderada entre los factores de Autocontrol y Sobre-confianza y entre los índices de Antipatía y la Sobre-confianza. La correlación entre la antipatía con el autocontrol, el comportamiento académico y las relaciones con sus compañeros fueron negativas y moderadas.

Exploratory study of social skills in children from an elementary school in the city of Merida, México

ABSTRACT

Social competence is the ability of maintaining good relationships with others; this involves having the domain of basic social skills (Bisquerra, 2016). During schooling, is especially important the developing social skills (Plazas et. al, 2010). The objective was to explore the structure of interpersonal relationships that occur within the group of students in fourth grade, and know what social skills are present in children during the interaction processes are. For this study, three instruments were used: The Social Scale Behavior at School (SSBS), the Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY) and Sociometry. The sample consisted of 23 participants. The results show a moderate correlation between factors Aautocontrol and Overconfidence and between the factor of Overconfidence and the Antipathy rating. The correlations between the Antipathy with Self-control, the Academic behavior and the Relationships with peers were negative and moderates.

Universidad Autónoma de Yucatán (México)

Autor de correspondencia: * María Lourdes Pinto Loria. Universidad Autónoma de Yucatán. E-mail: Lourdes.pinto@correo.uady.mx

Recibido el 15 de abril de 2017- Aceptado el 15 de agosto de 2017

Introducción

Para que un alumno de educación básica logre su formación integral debe completarse el desarrollo de otras capacidades que le permitan aprender a ser y aprender a convivir; estos aprendizajes no deben tener el tratamiento de asignaturas, más bien requieren de enfoques pedagógicos específicos y de estrategias que permitan observar la evolución del alumno (SEP, 2016). Ser competente socialmente consiste en tener la flexibilidad, la apertura y los recursos para adaptarse, integrarse y disfrutar del convivir, relacionarse y actuar con otros, respetando su propia identidad y la de su grupo, atendiendo a sus convicciones personales, valores y creencias, pero siendo capaz de dirimir cualquier conflicto entre ambas tendencias de la manera más cordial y asertiva posible (Coronado, 2008). Por tanto, con el aprendizaje de las competencias sociales se logra desarrollar en los estudiantes posibilidades de ajuste ante los distintos entornos sociales en los que participa; por esta razón, la escuela es el sitio en donde el niño y la niña tiene la posibilidad de poner en práctica todas sus habilidades sociales, desarrollarlas y aprender nuevas expresiones que le permitan una óptima adaptación social.

El desarrollo adecuado y positivo de habilidades sociales en la infancia es un cimiento importante para el buen ajuste social, ocupacional y personal a lo largo de la vida; por otro lado, cuando las habilidades sociales se establecen de maneras inadecuadas suelen asociarse a diversas consecuencias negativas, incluyendo problemas psiquiátricos, conducta antisocial agresiva, trastornos por déficit de atención, hiperactividad, así como problemas internos como la depresión, el retraimiento social y la ansiedad (Pichardo, García, Justicia y Llanos, 2008). La vida junto a otras personas es inevitable en cualquier sociedad; comenzamos conviviendo con aquellos que constituyen nuestro núcleo familiar y conforme crecemos nos vamos incorporando a nuevos grupos que despliegan su actividad en escenarios diferentes. Uno de estos espacios en las sociedades avanzadas es la escuela. El paso obligado por esta institución y el periodo, cada vez más largo, de permanencia hacen que se plantee este lugar como un sitio idóneo desde el cual se enseña a convivir a nuestros niños (Ramírez y Justicia, 2006, en Bravo y Herrera, 2011). Por lo anterior, es deseable que los centros educativos tomen en cuenta la construcción de currículos que no solo incluyan los conocimientos académicos, sino que también propicien aprendizajes para la vida, que permitirán al alumno alcanzar un estado óptimo y saludable en la vida futura.

Mejorar la convivencia en nuestras sociedades, probablemente sea uno de los retos más relevantes que tiene planteada la humanidad en los tiempos actuales. Las dificultades para entendernos con los demás y para resolver los conflictos de convivencia constituyen signos preocupantes para avanzar en el progreso social basado en la justicia y en el mutuo respeto (Parcerisa, 2008). El comportamiento social se adquiere a través del aprendizaje en un proceso permanente de interacción con el medio social, por instrucción directa, por aprendizaje vicario y por modelado de los medios de comunicación. La conducta socialmente competente durante la infancia constituye un prerrequisito para el desarrollo y elaboración del repertorio interpersonal posterior del individuo. Si un niño carece de habilidades de juego y de interacción verá mermada posteriormente sus relaciones sociales. La falta de habilidades sociales en los primeros años puede perpetuar condiciones de aislamiento social (López, 2010).

La UNESCO posiciona como desafío para la educación en el 2030 el desarrollo de habilidades para un mundo cambiante desde una perspectiva global, en donde la importancia de saber interactuar en grupos heterogéneos constituye un punto de unión con las formas de actuación autónoma y de uso de las herramientas de formas interactivas, pero no deja de lado la necesidad de fomentar en los alumnos la forma de relacionarse bien con los demás, cooperar, trabajar en equipo, gestionar y resolver

conflictos (OECD, 2016). En los últimos años ha tenido lugar una mayor visibilidad de los problemas de convivencia en los centros educativos y en consecuencia se ha producido un estado general de preocupación en la sociedad e incluso, en algunos momentos concretos, de alarma social. Ante esta situación, se ha tratado de dar una respuesta educativa desde diversos ámbitos, razón por la cual han proliferado una enorme cantidad de estudios, informes, iniciativas legislativas y experiencias prácticas (Ibarrolla-García e Iriarte, 2012). Sin embargo, en México son escasas las escuelas que cuentan con programas de formación de competencias sociales en los niños. En las escuelas de tipo público prácticamente están ausentes. Las escuelas privadas del país apenas comienzan a abrir espacios de formación y aceptación de programas con estas características, sin embargo, se desconocen instrumentos de medición específicos de la competencia social que apoyen a los elaboradores de programas de intervención para poder medir los efectos de sus programas. Por lo que es importante que antes de aplicar herramientas de medición se valoren sus propiedades psicométricas antes de su aplicación.

El objetivo de este estudio fue valorar el test sociométrico, la escala School Social Behavior Scales (SSBS) y el cuestionario MESSY para profesores, como herramientas para evaluar la competencia social de un grupo de alumnos de cuarto grado de primaria de una escuela pública. Un segundo objetivo es describir las competencias sociales del grupo de estudio a partir de las herramientas de medición propuestas. Y, un tercer objetivo fue comparar las competencias sociales de acuerdo al sexo de los participantes.

Método

Participantes

Se realizó un estudio exploratorio, descriptivo y de campo. Participaron 23 niños de cuarto grado de educación primaria, de los cuales 13 son niñas (56,52%) y 10 son niños (43,47%), cuyas edades oscilan entre los 9 y 10 años.

Instrumentos de evaluación

Test sociométrico. Es una técnica de análisis y representación gráfica de las relaciones de aceptación y/o rechazo, así como del grado de cohesión existente entre los miembros de un grupo en un momento determinado (Bermejo y Cabero, 1987). En este caso consistió en cuatro preguntas aplicadas a los sujetos sobre elección y rechazo, percepción de elección y percepción de rechazo.

School Social Behavior Scales (SSBS) (Merrell, 1993 como se citó en Fernández-Baena et al., 2011). Consiste en una escala con formato de respuesta tipo Likert de cinco puntos (1 = nunca, 2 = algo, 3 = regular, 4 = bastante y 5 = frecuentemente). Está formado por dos subescalas: competencia social y conducta antisocial. Según los autores, la primera escala presenta tres factores: habilidades interpersonales, habilidades de automanejo y habilidades académicas. La escala de conducta antisocial también está compuesta por tres factores: conducta hostil e irritable, conducta antisocial y agresiva, y conducta disruptiva y demandante. La consistencia interna de los factores de la prueba oscila entre ,91 y ,98. Para este estudio será utilizada únicamente la escala de competencia social, la cual consta de 32 ítems. Es un instrumento que es completado por el docente.

Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY) (Matson, Rotatori y Hesel, 1983 como se citó en Ipiña, Molina y Reyna, 2010). Es un instrumento que sirve para evaluar el grado de adecuación de la conducta social y presenta dos formatos, para cumplimentar respectivamente por los alumnos y por los profesores. Una de sus cualidades es que mide habilidades y competencias apropiadas, a la vez que problemas del comportamiento social. El cuestionario dirigido a alumnos presenta un

formato de respuesta que va en cuatro niveles: nunca, a veces, a menudo y siempre. Se observan cinco dimensiones: agresividad/conducta antisocial con 24 reactivos, habilidades sociales apropiadas con 18 reactivos, amistad con 9 reactivos, sobre-confianza/celos/soberbia con 7 reactivos y soledad/ansiedad social con 4 reactivos. El cuestionario MESSY para los profesores presenta tres factores que muestrean la misma información que la incluida en el cuestionario de los alumnos y con la misma escala de respuesta. Los tres factores son: agresividad/conducta antisocial con 30 reactivos, habilidades sociales apropiadas con 24 reactivos y sobre-confianza/celos/soberbia con 10 reactivos (Ipiña, Molina y Reyna, 2010). Para este estudio se utilizó únicamente la escala dirigida a los alumnos.

Procedimiento

En primer lugar, se realizó un proceso de solicitud a la dirección administrativa del plantel para poder realizar el estudio, posteriormente se realizó un proceso de observación sobre las dinámicas de interacción alumno-alumno y profesor-alumno en los diferentes salones de los distintos grados escolares. Posteriormente se realizaron entrevistas a los docentes; en función de las observaciones realizadas y las entrevistas, se determinó que el grupo de cuarto grado de primaria presenta necesidades de intervención educativa en el ámbito de la convivencia escolar.

Para establecer el diagnóstico de la convivencia escolar se realizó el proceso de evaluación a los alumnos a partir del instrumento SSBS, la cual fue respondida por la maestra de grupo. Seguidamente se llevó a cabo la administración del test sociométrico

trico y de la escala MESSY a los alumnos en dos sesiones diferentes. Este proceso se llevó a cabo durante dos semanas. Durante la aplicación de los instrumentos, se procuró resolver las dudas e inquietudes de los participantes.

Análisis de datos

Los datos arrojados por la sociometría se capturaron en una hoja Excel del paquete office 2007, con base al acomodo de la información en filas y columnas se obtuvo la información para el conteo de las interacciones (menciones, elecciones, rechazos). Las escalas SBSS y MESSY se capturaron en el software SPSS para ciencias sociales versión 21, con el apoyo de esta herramienta se calcularon los datos descriptivos e inferenciales utilizando la correlación de *rho* de Spearman para medir la asociación de las variables del estudio (sociometría, competencia social y comportamiento social) y la prueba t de Student para conocer las diferencias por sexo del grupo de estudio.

Resultados

Sociometría

El análisis sociométrico reveló que existen cuatro sujetos claramente identificados como líderes o estrellas, el número de elecciones que recibieron fueron de (5 a 7 elecciones), por otra parte, se identificaron tres individuos rechazados, los cuales obtuvieron de 6 a 16 rechazos y se identificaron tres personas olvidadas, las cuales no recibieron ninguna elección (ver figura 1 y 2).

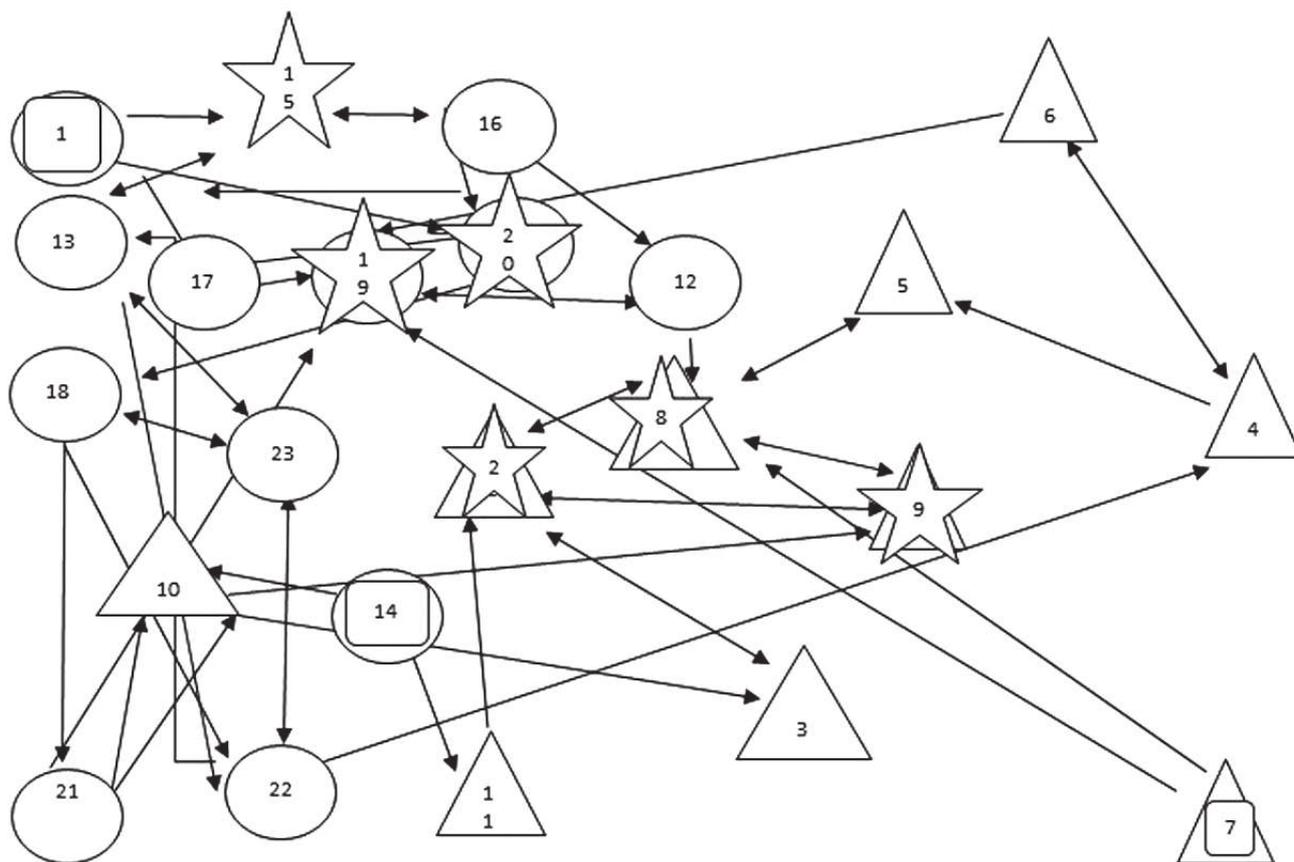


Figura 1. Expresa de manera gráfica las interacciones que se encontraron dentro del grupo de los participantes. Las figuras triangulares representan el sexo masculino y las figuras circulares el femenino. Se señala con una estrella a los líderes y con un rectángulo a las personas olvidadas. Los triángulos son varones y los círculos son mujeres.

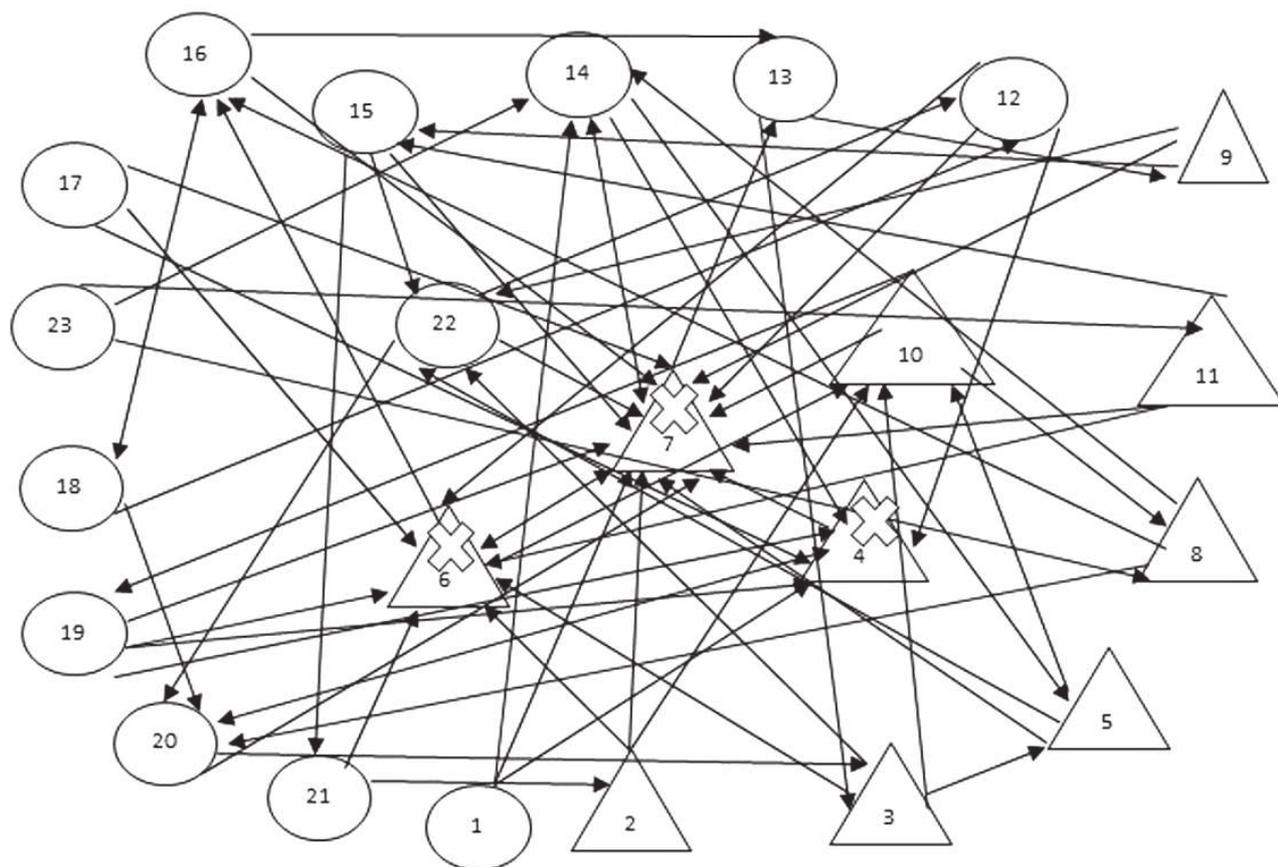


Figura 2. Expresa de manera gráfica las repulsiones en la interacción que existen entre el grupo de participantes. Las figuras triangulares representan el sexo masculino y las figuras circulares el femenino, se señala con una X a los rechazados. Los triángulos son varones y los círculos son mujeres.

La sociometría además arrojó que los participantes 8, 9, 19 y 20 se caracterizaron como *líderes* dado que obtuvieron el mayor número de elecciones; los participantes 4, 6 y 7 fueron los *rechazados*, es importante destacar que el participante 7 fue el que tuvo mayor rechazo (16 rechazos), se encontró también que los participantes 1 y 14 no tuvieron ninguna elección, de manera que se les denominó *olvidados* (ver tabla 1). El participante número 7 tampoco obtuvo ninguna elección, pero al haber obtenido el mayor número de rechazos, se le designó con esa configuración sociométrica individual.

El índice de cohesión del grupo fue de ,05, el cual representa el grado de unión dentro de un grupo; el índice de disociación fue de ,01, y representa el grado de enfrentamiento dentro del grupo; finalmente se observa que el índice de coherencia fue de ,39, y éste indica el grado de correspondencia recíproca de elecciones positivas en comparación con el total de emisiones del grupo. Es importante comentar que estos resultados refuerzan lo reportado por el docente del grupo y las observaciones realizadas, en donde se identificó claramente que el integrante con menor aceptación dentro del grupo fue el participante con el número 7.

Escala de comportamiento social en la escuela (SSBS).

La escala SSBS arrojó un alfa de Cronbach de $\alpha=.95$, la cual se considera alta. Se realizó el análisis de los ítems y, se aplicó la prueba *t* de Student para obtener la discriminación de los reactivos. Los resultados arrojaron que 5 de los ítems no discriminaron, utilizando una significancia de $p<.05$ (ver tabla 2). A partir de los resultados se organizaron los ítems correspondientes a cada factor, y se eliminaron los reactivos que no discriminaron (ver tabla 3).

Tabla 1. Participantes que fueron elegidos, rechazados y olvidados

Participante	Elecciones	Rechazos	
1	0	0	Olvidado
2	5	1	
3	4	2	
4	2	6	Rechazado
5	2	2	
6	1	8	Rechazado
7	0	16	Rechazado
8	7	2	Líder
9	7	1	Líder
10	2	4	
11	1	2	
12	3	2	
13	4	2	
14	0	4	
15	5	2	
16	1	3	
17	1	0	Olvidado
18	3	1	
19	7	1	Líder
20	7	4	Líder
21	1	1	
22	2	4	
23	4	0	

Tabla 2. Discriminación de reactivos de la Escala SSBS

Reactivo	T	P
1. Coopera con otros estudiantes	-4,942	,001
2. Hace transiciones adecuadas entre diferentes actividades	-5,000	,001
3. Completa el trabajo escolar sin que tenga que recordársele	-4,830	,001
4. Ofrece ayuda a otros estudiantes cuando lo necesitan.	-4,673	,001
5. Participa eficazmente en las actividades y discusiones del grupo.	-5,000	,001
6. Comprende los problemas y necesidades de otros compañeros.	-4,227	,002
7. Permanece tranquilo cuando surgen problemas	-3,123	,011
8. Escucha y lleva a cabo las instrucciones del profesor.	-5,487	,000
9. Invita a participar a otros estudiantes en actividades.	-4,803	,001
10. Pide adecuadamente la aclaración de sus dudas	-6,902	,000
11. Tiene habilidades o capacidades que son admiradas por sus compañeros.	-2,849	,017
12. Acepta a otros estudiantes	-1,811	,100
13. Realiza las tareas asignadas con propiedad	-4,551	,001
14. Completa las tareas escolares a tiempo	-7,100	,000
15. Se compromete con sus compañeros cuando es necesario	-2,470	,051
16. Sigue las reglas de la escuela y del salón de clases	-3,977	,003
17. Se comporta adecuadamente en la escuela	-3,446	,006
18. Pide ayuda de manera adecuada	-2,854	,017
19. Interactúa con distintos compañeros.	-3,215	,009
20. Produce trabajo de calidad aceptable para su nivel de habilidad.	-6,952	,000
21. Es bueno para iniciar o continuar conversaciones con sus compañeros.	-4,680	,001
22. Es sensible a los sentimientos de otros estudiantes	-1,978	,076
23. Responde apropiadamente cuando es corregido por el profesor.	-6,952	,000
24. Controla su temperamento cuando está enojado	-2,950	,015
25. Sabe introducirse en el juego de los demás (o en actividades que se están llevando a cabo).	-4,410	,001
26. Tiene buenas habilidades de liderazgo.	-3,728	,001
27. Se ajusta a las diferentes expectativas de conducta a partir del ambiente en el que se encuentre (es flexible en su conducta en función del contexto en el que se encuentre)	-5,487	,000
28. Reconoce las cualidades de los otros.	-3,830	,003
29. Es asertivo cuando lo necesita.	-1,997	,074
30. Es invitado por sus compañeros para unirse a las actividades o juegos.	-4,437	,001
31. Muestra autocontrol de su persona	-2,887	,016
32. Es "admirado" o respetado por sus compañeros.	-2,778	,020

Tabla 3. Propiedades psicométricas de la Escala de Conducta Social (SSBS)

	Número de reactivos	Media	Desv. típ.	Alfa de Cronbach
Relación con los pares	12	3,17	,80	,94
Autocontrol	10	3,56	,56	,82
Conducta académica	8	4,10	,70	,93

Media teórica=3

Los resultados descriptivos revelan que la media del factor Relación con los pares indica que la percepción de la maestra de grupo con respecto a las relaciones que establecen los alumnos entre ellos mismos es adecuada, que cuenta con habilidades para establecer relaciones interpersonales positivas. Con respecto al factor de Autocontrol, los participantes obtuvieron una media ligeramente por encima de la media teórica, lo que indica que la percepción de la maestra con respecto al ajuste que los alumnos realizan ante las demandas de la escuela, a la cooperación y aceptación de las reglas es buena. Finalmente, con respecto al

factor de Conducta académica, los alumnos obtuvieron una media alta, lo cual implica un buen rendimiento y cumplimiento de las tareas académicas por parte de los alumnos, ante la percepción de la maestra de grupo.

Escala Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY)

Se realizó el análisis de confiabilidad y se obtuvo un Alpha de Cronbach de $\alpha = ,784$, sin embargo, es importante mencionar que se conservó la organización factorial de la propuesta de Mat-

son, Rotatori y Hessel (1983). En la tabla 4 puede observarse el número de ítems correspondientes a cada factor (ver tabla 4); se aprecia que los índices de confiabilidad para los factores de So-

bre-confianza y Amistad fueron muy bajos, por lo que esta escala debe interpretarse con reserva.

Tabla 4. *Propiedades psicométricas de la Escala (MESSY)*

Factor	Número de reactivos	M	DE	Alpha de Cronbach
Agresividad	17	1,40	,22	,59
Habilidades sociales	17	3,11	,50	,84
Amistad	9	3,15	,72	,32
Sobre-confianza	5	1,80	,50	,18
Soledad	4	1,80	,72	,68

Media teórica= 2,5

Los resultados descriptivos revelaron que el factor de Agresividad es bajo con respecto a la media teórica, lo que puede representar que la percepción de las conductas agresivas por parte de los participantes dentro del salón de clases son bajas. En Habilidades sociales se obtuvo una media ligeramente por arriba de la media teórica, lo que indica que los participantes se perciben con buenas habilidades sociales para interactuar con sus semejantes. Finalmente, con respecto al factor de Soledad, se observa que la media es baja con respecto a la media teórica, es decir, que casi no poseen conductas de aislamiento.

Análisis de diferencias por sexo

Se calculó la prueba U de Mann Whitney para muestras independientes para encontrar si existen diferencias en las competencias sociales entre los niños y las niñas, los resultados indican que, respecto a la escala SBSS, en el factor de agresividad, los niños presentan una media mayor a las niñas ($H=1,50$, $M=1,32$), lo que puede representar que los niños son más agresivos que las niñas. En cuanto al factor de sobre-confianza, se observa que los niños se identifican más sobre-confiados que las niñas ($H=2$, $M=1,43$). Con respecto al factor de Conducta académica, también se encontraron diferencias, ya que los niños suelen presentar menores conductas académicas adecuadas que las niñas ($H=3,69$, $M=4,42$).

También se encontraron diferencias por sexo en el factor de autocontrol, en donde se identificó que las niñas son más auto-controladas que los niños ($H=3.24$, $M=3.82$).

Correlaciones entre factores

Se realizó un análisis de correlación *rho* de Spearman para encontrar la relación entre los factores de la Escala MESSY y de la Escala SSBS, los resultados arrojaron que existe una correlación inversa significativa entre el factor de Sobre-confianza de la escala MESSY y el factor de Autocontrol de la escala SSBS, de manera que se puede inferir que a mayor sobre-confianza existe un menor autocontrol en los participantes. Por otro lado, se puede comentar que existieron intercorrelaciones significativas entre los factores de cada escala por separado.

En el caso de la escala MESSY, se encontró que el factor de Agresividad y el de Sobre confianza tienen una correlación significativa directa, de manera que, ante una mayor conducta agresiva, se presenta mayor sobre-confianza en los alumnos. Por su parte se encontró una correlación entre el factor de Habilidades Sociales y el factor de la Amistad, lo que pudiera constituir que, ante la presencia de mayores habilidades sociales, los alumnos desarrollan más lazos de amistad (ver tabla 5).

Tabla 5. *Correlación entre factores de las escalas MESSY y SSBS*

Factor	1	2	3	4	5	6	7	8
MESSY	1. Agresividad	1	-	-	-	-	-	-
	2. Habilidades sociales	-,128	1	-	-	-	-	-
	3. Sobre-confianza	,465*	-,255	1	-	-	-	-
	4. Amistad	,118	,618**	-,044	1	-	-	-
	5. Soledad	-,013	-,218	,264	-,212	1	-	-
SSBS	6. Autocontrol	-,092	-,047	-,516*	-,179	-,065	1	-
	7. Conducta académica	,123	-,095	-,284	-,114	,124	,850**	1
	8. Relación con pares	,142	-,027	-,146	,031	-,067	,654**	,662**

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral)

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

Por su parte, en el instrumento SSBS, se encontró que existe una correlación significativa entre los factores de conducta Académica y Autocontrol, lo que puede significar que, ante un buen

manejo de sus emociones o autocontrol, los niños presentan una mejor conducta académica. Con respecto al factor de Relación con Pares y Autocontrol; y entre el factor de Relación con pares

y la Conducta académica, se observa de igual manera una correlación directa significativa. Esto puede reafirmar la validez de constructo que existe en las escalas. Lo que implicaría que los niños, al presentar un mejor autocontrol y conducta académica, presentarán una mejor relación con sus pares (ver tabla 5)

Por último, el análisis de correlación entre los factores de las escalas MESSY y la Escala SSBS en conjunto con los índices de

popularidad, antipatía y conexión afectiva que se obtuvieron de la sociometría, arrojaron una correlación moderada entre los factores de Sobre-confianza (MESSY) y el índice de Antipatía (sociometría), una correlación inversa moderada entre el índice de Antipatía y el factor de Autocontrol, así como correlación inversa moderada entre el índice de Antipatía y el factor de Conducta Académica y Relación con pares (ver tabla 6).

Tabla 6. Correlación entre factores de las Escalas MESSY, SSBS y los índices sociométricos

	Escalas	Sociometría		
		Conexión Afectiva	Antipatía	Popularidad
MESSY	Agresividad	-,165	,116	,311
	Habilidades sociales	,159	,140	,071
	Sobre-confianza	-,089	,460*	-,101
	Amistad	,259	,115	,089
	Soledad	-,172	,018	-,134
SSBS	Autocontrol	,041	-,601**	,203
	Conducta académica	-,103	-,482*	,094
	Relación con pares	-,013	-,483*	,366

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral)

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

Discusión

Respecto al objetivo que se planteó en este estudio, se puede comentar que existe una marcada diferencia entre las personas identificadas como líderes y las personas rechazadas que existen dentro del grupo. También se observa que, aunque se presentan interacciones recíprocas entre los participantes, existen relaciones unidireccionales en donde se encuentra un individuo haciendo el esfuerzo por interactuar con los demás, pero no recibe una respuesta de su contexto social. Lo que genera la importancia para contemplar un proceso de intervención en donde se fomente la convivencia social positiva y que permita que todos los participantes puedan ser parte de los procesos de interacción, es decir que no se mantengan aislados del grupo. Ya que como Pichardo, García, Justicia y Llanos (2008) comentaron, el desarrollo adecuado y positivo de habilidades sociales en la infancia permite un cimiento importante para el buen ajuste social, ocupacional y personal a lo largo de la vida.

Al realizar el proceso de análisis de los datos obtenidos a partir de los instrumentos empleados, se observaron dificultades en la Escala MESSY, ya que a pesar de que se realizaron los esfuerzos necesarios, se encontró que sus propiedades psicométricas no eran consistentes para ser considerado como un instrumento altamente confiable para este estudio, por lo que se optó por mantener la organización de los autores Matson, Rotatori y Hesel (1983), pero tomando con reserva los resultados; sin embargo, es importante reconocer que la Escala MESSY, permitió conocer en qué medida los participantes presentan las conductas sociales que conforman a la competencia social o un bosquejo de ellas, así como reconocer la conformación de los factores de Soledad, Sobre-confianza y Agresividad que presentan los alumnos.

Por otro lado, la Escala SSBS demostró ser un buen instrumento y se consideró que sus propiedades eran adecuadas, de manera que los análisis realizados fueron considerados confiables para los fines de este estudio. De manera que este instrumento mide las conductas sociales como interacción con sus pares, el autocontrol y la conducta académica que los alumnos presentan dentro del contexto escolar (Merrel, 1993), lo cual permite confiar que es una medida aceptable de la convivencia social en el aula.

Con respecto al instrumento de la Sociometría, se puede comentar que esta herramienta nos ofrece un panorama más real y genuino de la situación e interacciones sociales que se presentan dentro del grupo que fue estudiado, además de que los índices

contemplados como el de Popularidad, Antipatía y Conexión afectiva, proporcionaron una buena información al momento de relacionarse con ciertos factores de las dos escalas utilizadas. Ya que nos permitió observar cuáles son los procesos que se generan dentro del grupo. Los conceptos sociométricos, se revelan especialmente útiles en la actualidad y adquieren toda su potencialidad analítica y métrica para describir la estructura conectiva de complejas redes de interacción social (Cornejo, 2003).

Al analizar los datos obtenidos de la prueba SSBS, se encontró que existe una intercorrelación moderada entre los factores de Relación con los pares y el factor de Conducta académica ($r=.662$), lo cual significa que los niños que establecen mejores relaciones con sus compañeros, suelen ser aquellos que presentan un buen desempeño académico. Con referencia a esto, Hartup (1992), Goldstein y Morgan (2002) establecieron que la relación con los pares es también un predictor de la adaptación escolar ya que se constituye en un recurso emocional que les permite adaptarse al estrés, un recurso cognitivo que les facilita resolver problemas, adquirir conocimientos, practicar y adquirir habilidades sociales (Oyarzún, Estrada, Pino y Oyarzún, 2012). Lo anterior respalda la correlación directa que se encontró entre los factores de autocontrol y relación con los pares ($r=.654$), así como la relación que se encontró entre el factor de Conducta académica y Relación con los pares ($r=.662$).

Al analizar la diferencia de las puntuaciones por género, se encontró que en primera instancia existen diferencias entre los niños y las niñas en los factores de autocontrol ($H=2$, $M=1,43$), conducta académica ($H= 3,69$, $M= 4,42$) y sobre-confianza ($H=3,24$, $M=3,82$), reportando que las niñas son más autocontroladas, tienen una mejor conducta académica y presentan una menor sobre-confianza que los varones. Esto es acorde a lo que Walker (2005 como se citó en Plazas et al., 2010) establecía acerca de que en general los varones tienden a ser más agresivos y disruptivos que las niñas desde el preescolar. Por su parte, Ipiña y Molina (2011), reportaron que las propiedades psicométricas de la Escala MESSY permiten explicar las puntuaciones más altas en dos de las dimensiones negativas del comportamiento social: Agresividad/Conducta Antisocial y Sobre-confianza/Celos/soberbia en varones.

Al realizar un análisis de correlación entre los factores de ambas escalas y de los índices sociométricos, se encontró que existe una correlación significativa entre el Factor de Sobre-confianza y el índice de Antipatía ($r=.460$), lo que significa que, ante la pre-

sencia de conductas con excesiva confianza, actitudes arrogantes, o el hecho de que los niños creen tener siempre la razón; genere que la antipatía hacia esos participantes aumente. Esto concuerda con lo que Jimenez, Moreno, Murgui y Musitu (2008) indicaban acerca de que existe una estrecha relación entre el comportamiento negativo o disruptivo y la escasa aceptación de los niños en el grupo de iguales.

Por otro lado, las investigaciones sobre las emociones y la regulación emocional específicamente señalan que la competencia social está directamente relacionada con el desarrollo de la regulación emocional. La investigación indica que la habilidad de los niños para usar, entender y regular emociones apropiadamente se asocia con la calidad de sus relaciones con pares, pero también vincula los procesos de regulación con un carácter adaptativo a nivel de la interacción social (Bukowski, Rubin y Parker, 2001; Kopp, 1989; Calkins, Gill, Jonson y Smith, 1999; Dodge y Garber, 1991; Eisenberg, 2000; McDowell, O'Neil y Parke, 2000; Miller y Olson, 2000 como se citó en Naranjo, 2006). En este estudio dicha afirmación se comprueba con los resultados que se encontraron al evidenciar una correlación inversa entre el factor de autocontrol y el índice de antipatía ($r=-.60$), lo que significa que los niños que tienen dificultad en la regulación de sus impulsos y emociones, tienden a ser rechazados por sus compañeros.

Finalmente se encontró que existe una correlación inversa entre los factores de conducta académica y relación con los pares frente al índice de antipatía ($r=-.482$ y $r=-.483$ respectivamente), lo que se relaciona a lo que Rytönen, Parpala, Lindblom-Ylänne, Virtanen y Postareff, (2012 como se citó en Oyarzún, Estrada, Pino y Oyarzún, 2012) proponían acerca de que las habilidades tales como la autorregulación emocional, que han mostrado un importante impacto en el éxito académico.

Conclusiones

A partir de los resultados de este estudio, se puede concluir en que es importante realizar estudios que permitan conocer un poco más acerca de los procesos de interacción que existen entre los miembros de una comunidad educativa, especialmente los alumnos, para poder detectar cuáles son los patrones de conducta social que se están presentando y ofrecer otros más adecuados que les permitan desarrollar procesos de sana convivencia que en el futuro se consoliden en sociedades pacíficas e incluyentes y que sean capaces de llevar a cabo sus procesos de interacción en mejor manera. Así como también se destaca la importancia por realizar programas que promuevan las habilidades sociales y que permitan que todos los integrantes de un grupo, las conozcan y las desarrollen.

Es importante considerar el papel que los docentes y padres de familia ejercen dentro de la comunidad educativa, ya que, a partir de sus modelos de interacción, se establecen los patrones de conducta que muchos niños siguen.

Por otro lado, se considera que los instrumentos utilizados para este estudio pueden ser reevaluados con la finalidad de encontrar otros más acordes a la medición de las competencias sociales. Quizás será importante validar la escala MESSY para poblaciones como las que fueron empleadas en estudios de intervención educativa.

La escala SSBS, se considera que es apropiada para la evaluación de las conductas que los alumnos presentan en los contextos sociales de la escuela, aunque será importante considerar otros aspectos de la conducta social que los alumnos presentan al momento de interactuar con sus pares y docentes. Sin embargo, hay que recalcar que para este la información obtenida de esta escala para este estudio fue relevante.

Con respecto a la sociometría, se puede concluir en que sigue siendo una buena herramienta, que permite conocer acerca de las relaciones y estructura que se forma entre los grupos, de manera que, a pesar de la antigüedad de la prueba, sigue estando

vigente y podría ser explotada aún más en investigación de tipo aplicada.

Para finalizar se puede comentar que, para estudios sobre convivencia escolar, se deben seleccionar instrumentos más enfocados en la socialización y estilos de interacción social en el aula, para poder establecer líneas bases para futuros trabajos sobre intervención escolar.

Referencias

- Bravo, I., & Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Revista de Educación y Humanidades*, 1, 173-212
- Coronado, M. (2008). *Competencias Sociales y convivencia. Herramientas de análisis y proyectos de intervención*. Argentina: Noveduc
- Cornejo, J. (2003). *Análisis sociométrico*. Universidad de Barcelona. Recuperado el 15 de enero de 2016 en: <http://www.ub.edu/dppss/lps/docu/asoc.pdf>
- Fernández-Baena, F., Torres, M.V., De la Morena, M.L., Espejo, M., Infante, L., & Blanca, M.J. (2011). Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar. *Anales de psicología*, 27(1), 102-108.
- Ibarrola-García, S., & Iriarte, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo. Mediación y resolución de conflictos*. Madrid: Pirámide.
- Ipiña, M.J., Reyna, C., & Molina, L. (2010). Estructura factorial y consistencia interna de la Escala MESSY (versión docente) en una muestra de niños argentinos. *Suma Psicológica*, 17, 151-161.
- Ipiña, M., & Molina, L. (2011). Propiedades psicométricas de la escala MESSY (versión auto informe) en niños Argentinos. *Revista de Psicología*, 29(2), 245-264.
- Jimenez, T.I., Moreno, D., Murgui, S., & Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el status social del alumno en el aula: el rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 227-236.
- López, C. (2010). Relaciones sociales en la escuela. *Revista digital. Innovación y experiencias educativas*, 37, 1-9.
- Merrell, K.W. (1993). *School Social Behavior Scales*. 2nd. edition. Eugene, OR: Assessment-Intervention Resources.
- Naranjo, A. (2006). Evolución de la competencia social. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 2, 159-175. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67920112>
- Oyarzún, J., M; Estrada G., C; Oyarzún, G., & Pino, E; (2012). Habilidades sociales y rendimiento académico: una mirada desde el género. *Acta Colombiana de Psicología*, 15, 21-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79825836011>
- OECD. (2016). *Global competency for an inclusive world*. París: OECD
- Parcerisa, A. (Dir.). (2008). *Disciplina y convivencia en la institución escolar*. 3ª reimpresión. Barcelona: Editorial Graó.
- Pichardo, M., Justicia, F., Fernández, M., & Llanos, C. (2008). Efectos de un programa de investigación para la mejora de la competencia social en niños de educación primaria en Bolivia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 441-452
- Plazas, E.A., Morón, M.L., Santiago, A., Sarmiento, H., Ariza, S.E., & Patiño, C.D. (2010). Relaciones entre iguales, conducta prosocial y género desde la educación primaria hasta la universitaria en Colombia. *Universitas Psychologica*, 9, 357-369.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Plan de estudios 2011*. SEP: México
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria*. SEP: México.



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo

MAGISTER

www.unioviedo.es/reunido



REVISIÓN TEÓRICA

Inclusión de personas con discapacidad auditiva en Educación Superior en Paraguay

Salvadora Giménez

Directora de calidad universitaria. Universidad de la Integración de las Américas - UNIDA

PALABRAS CLAVE

Inclusión
Personas con discapacidad auditiva
Hipoacusia
Sordera
Educación Superior

KEYWORDS

Inclusion
People with hearing impairment
Hearing loss
Deafness
Higher Education

RESUMEN

El trabajo tiene como objetivo presentar la experiencia de implementación de la inclusión de personas con discapacidad auditiva en la Educación Superior en Paraguay, en tres universidades, dos públicas y una privada: Universidad Nacional de Asunción (UNA), Facultad de Filosofía; Universidad Nacional del Este (UNE), Facultad de Filosofía y Universidad Columbia del Paraguay. Este trabajo se complementa con entrevistas a algunos responsables de las instituciones de referencia. La experiencia se lleva a cabo en la carrera de Ciencias de la Educación en las universidades de Asunción y Ciudad del Este y en un módulo de la carrera de Diseño Gráfico en la Universidad Columbia, ubicada igualmente en la ciudad de Asunción. En todos los casos se realizan ajustes metodológicos que eliminen barreras y favorezcan la inclusión, contando para ello con intérpretes en lengua de señas. La experiencia se considera altamente positiva, si bien se constata la necesidad de contar con mayor formación del profesorado, con formación específica de los intérpretes en razón de la materia a interpretar, con incremento en la dotación de recursos tecnológicos y con material específico para un aprendizaje de calidad.

Inclusion of people with hearing impairment within Paraguay's Higher Education system

ABSTRACT

The main goal behind this paper is to showcase the implementation experience regarding inclusion of people with hearing impairment within Paraguay's Higher Education system, in three universities, two public and a private one: Universidad Nacional de Asunción (UNA), Facultad de Filosofía; Universidad Nacional del Este (UNE), Facultad de Filosofía and Universidad Columbia del Paraguay. This paper is complemented by interviews with some people working in these institutions. The experience is carried out within the career of Education Sciences in the Universities of Asunción and Ciudad del Este and in a module of the Graphic Design career at Columbia University, also located in the city of Asunción. In all cases, methodological adjustments are made to eliminate barriers and favor inclusion, counting on interpreters in sign language. The experience is considered highly positive, although there is a need for more teacher training, with specific training of interpreters regarding some subjects, in need of an increase in the provision of technological resources and with specific material for quality learning.

Universidad de la Integración de las Américas - UNIDA

Autora de correspondencia: Salvadora Giménez.

Milano 441 c/ Alberdi, Edif. Mirasoles, Torre 2, Piso 1, Dpto E1. Código postal 126. sgimenez01@gmail.com

Recibido el 15 de febrero de 2017- Aceptado el 18 de noviembre de 2017

Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Universidad de Oviedo - Universidá d'Uviéu - University of Oviedo

Julio - Diciembre 2017

ISSN: 2340 - 4728

Introducción

El término inclusión en la actualidad se halla bastante generalizado. A muy pocas personas les resultará extraño dando la impresión de que se corresponde con la realidad; sin embargo, su implementación es incipiente, más aún en la Educación Superior.

Como contrapartida, esta mayor difusión del término inclusión, trae consigo, en los sectores más concienciados, el descubrir un sinfín de trabas que no son sino barreras que condicionan y coartan esa real inclusión.

En el caso de las personas con discapacidad auditiva, éstas pueden verse incrementadas por tratarse de un colectivo complejo y diverso en el que coexisten barreras en la comunicación y barreras en la interacción social entre el colectivo de las personas sordas y los oyentes.

El trabajo tiene como objetivo presentar tres experiencias de inclusión de personas con discapacidad auditiva en la Educación Superior en Paraguay, en tres universidades, dos públicas y una privada: Universidad Nacional de Asunción (UNA), Facultad de Filosofía; Universidad Nacional del Este (UNE), Facultad de Filosofía y Universidad Columbia del Paraguay. Este trabajo se complementa con entrevistas a algunos responsables de las instituciones de referencia.

Concretamente y en lo que se refiere al estudiantado paraguayo, cabe señalar que gran parte de ellos no son usuarios de audífonos ni de implantes, no disponiendo igualmente de recursos tecnológicos tales como sistemas de transmisión FM, aro o bucle magnético, u otros dispositivos.

La formación se presenta así en modo de Lengua de Señas (el término lengua de señas, utilizado en gran parte de países de América latina es equivalente al más utilizado en Europa y concretamente en España como lengua de signos) y con apoyos de lengua escrita y lectura, si bien esta última puede, en algunas ocasiones, precisar adaptación de textos a fin de favorecer su inteligibilidad para el estudiantado.

Concepto de inclusión

El término de inclusión hace referencia a esa disposición y puesta en práctica permanente que han de mantener las instituciones educativas y la sociedad en su conjunto a fin de garantizar una educación para todos y durante todo el proceso, una educación que contribuya a eliminar barreras a fin de favorecer y superar condiciones personales, culturales o sociales en cada individuo.

La educación inclusiva ha de contemplar a todos los educandos atendiendo así a este derecho humano y básico como contribución igualmente a una sociedad más justa e igualitaria.

El concepto de inclusión no hace pues referencia solo a los estudiantes con discapacidad, sino a todo alumno que precise de ayuda y, si es preciso, durante todo el proceso educativo. Se trata en suma de un aprender juntos independientemente de las condiciones personales, sociales o culturales, de ahí que en la escuela inclusiva caben todos a la par que se benefician todos los alumnos (Borregón y Giménez, 2017, p. 18).

El modelo inclusivo presenta a su vez tres demandas urgentes, por un lado, ha de eliminar barreras, por otro ha de considerar a todos los estudiantes y durante todo el proceso educativo y por último ha de considerar la puesta en práctica de medidas de acción positiva que hagan realidad el principio de equidad educativa.

A este respecto valga considerar, respecto a Paraguay, la siguiente legislación:

Ley N° 5136/13 de Educación Inclusiva, esta necesaria respuesta, que lo hace con el compromiso de vigilar y garantizar su puesta en práctica, fue promulgada el 23 de diciembre de 2013, y su reglamentación, vía decreto, se realizó un año más tarde.

Decreto N° 2387/14, por el cual se Reglamenta la Ley N° 5136/13 “de Educación Inclusiva”. El fin del presente decreto es establecer acciones y mecanismos tendientes a la creación e implementación de un modelo educativo inclusivo dentro del Sistema Regular, en los niveles de Educación Inicial, Escolar Básica, Media, Técnica, Permanente y Educación Superior, que garantice la accesibilidad, permanencia, aprendizaje, participación, promoción y conclusión oportuna de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

Resolución Ministerial N° 01/2015 sobre “Faltas y Sanciones de la Ley N° 5136 de Educación Inclusiva. Resolución por la cual se reglamenta el régimen de faltas y sanciones por incumplimiento de la ley N° 5136/13 de Educación Inclusiva, aplicables a las instituciones educativas de gestión oficial, privada y privada subvencionada, dependientes del Ministerio de Educación y Cultura, actualmente, Ministerio de Educación y Ciencias (MEC).

Finalmente, valga caer en la cuenta de que, en modo alguno, se ha hecho referencia a la inclusión como respuesta a las personas con discapacidad cuando por otra parte suelen ser quienes de forma más injusta han de soportar modelos educativos que no siempre respetan las diferencias.

La educación inclusiva hace referencia a todo alumno y aunque sea redundante, valga señalar que no concierne solo a las personas con discapacidad, sino también al resto de alumnos, tengan o no discapacidad. Se trata, en suma, de una atención considerando la individualidad y la diversidad en todo el alumnado.

Qué entender por discapacidad auditiva

El término de discapacidad auditiva, es un término complejo, pues se aplica por igual, con demasiada frecuencia y sin mayores matices, a personas sordas y a personas hipoacúsicas, es más, en la actualidad, a tenor de los avances tecnológicos al uso, sobre todo en los llamados países del primer mundo, muchas de las personas sordas pasan a tener audición propia de personas hipoacúsicas tras las correcciones quirúrgicas o protésicas pertinentes, de ahí que parezca acertada la definición que realiza Borregón (2016), cuando matiza:

Persona sorda será pues quien no oye hablar, quien no puede percibir la palabra vía auditiva, quien no consigue formar imágenes acústicas de las palabras, quien a pesar de tener una prótesis adaptada, un implante u otras ayudas no consigue oír y, consecuentemente, no podrá aprender de forma natural ni normalizada la lengua oral, quien en definitiva solo podrá acceder parcialmente a la lengua hablada a través de la vía propioceptiva, táctil y visual y siempre tras un proceso oralizador largo, intenso e incompleto. (p. 32)

O bien, de forma más simplificada, y como afirma más adelante, una persona es sorda cuando los restos auditivos son insuficientes para percibir el lenguaje hablado.

Si se tiene en cuenta esta diversidad en discapacidad auditiva, pronto se entenderá que las respuestas inclusivas de las “personas sordas” en Paraguay no llevará consideración alguna sobre el grado de capacidad auditiva de los estudiantes o lo que es lo mismo, sobre si esta inclusión se lleva a cabo con personas hipoacúsicas o personas sordas.

Tal vez esta consideración sí haya de hacerse en estudios posteriores, sobre todo si se quiere apreciar el nivel y la bondad del ajuste educativo en razón del alumnado, personas con hipoacusia y personas con sordera.

El contexto

En el Paraguay no existen datos estadísticos precisos y actualizados del acceso de personas con discapacidad al sistema

educativo. Existen datos aislados que sería preciso sistematizar. Aún son muchos los estudiantes que no tienen opción real a la formación en la Educación Escolar Básica ni a la Educación Media, y menos aún a la formación superior, aquella que habilita de forma especial para ser profesionales con altas competencias formativas y laborales, viendo mermaidas consecuentemente, sus posibilidades de acceso a opciones profesionales y laborales en igualdad de condiciones al resto de Estudiantes.

Según la Secretaría Nacional por los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad - SENADIS (2014), solo el 8% de la población con discapacidad ha realizado algunos años de estudios secundarios y tan solo un 2% habría alcanzado formación superior.

Se pasa a detallar lo referente a la educación inclusiva en el Paraguay, teniendo en cuenta las orientaciones que tanto a nivel mundial, tal como la UNESCO (2009), que define la educación inclusiva como un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos. Como principio general, el modelo inclusivo deberá orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria.

Siguiendo con los delineamientos de la UNESCO, en 2015 en la Declaración de Incheon, fue considerado como Objetivo de Desarrollo Sostenible: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, a lo que añade: La visión se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) realizó un cambio sustancial en el concepto de discapacidad al considerar que no se trataba de una condición propia del individuo, sino que la discapacidad era el resultado de la interacción de un individuo con determinadas condiciones de salud a la que se unen factores contextuales, ambientales y personales. Este cambio de modelo, centrando los retos no sólo en el individuo sino, sobre todo, en el entorno motivó un cambio de mentalidad, considerando al individuo como persona en un entorno no siempre adaptado.

Los Ministros que participaron de la IX Reunión Interamericana de Ministro de Educación de la Organización de los Estados Americanos (OEA), en Nassau, Bahamas, los días 9 y 10 de febrero de 2017, reafirman que todos los Estados Miembros de la OEA enfrentan desafíos similares en los niveles nacional y sub-nacional para asegurar el acceso a una educación de alta calidad, inclusiva y con equidad en todos los niveles y que la Comisión Interamericana de Educación (CIE) constituye el foro principal para la participación práctica y metódica, a fin de tender puentes en los respectivos sistemas de educación y construir alianzas regionales y hemisféricas.

El Paraguay cuenta con una historia muy reciente, si se refiere a instituciones del Estado que velen por el bienestar de las Personas con Discapacidad. En 1979 se creó el Instituto Nacional de Protección a Personas Excepcionales (INPRO), dependiente del MEC. Esta Institución encargada de proveer nada más que asistencia a personas con discapacidad, fue una muestra del paradigma de la época en la cual se encontraban inmersas las políticas públicas de los países de la región.

Este modelo, que consideraba a la persona con discapacidad como objeto de asistencia, fue mutando hasta ser totalmente transformado y reemplazado por un modelo en el cual la persona es sujeto de derecho, quien debe gozar plenamente y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. Esto se concretó con la Convención de los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, hecho Ley en el Paraguay en el año 2008.

Las organizaciones de la sociedad civil de y para personas con discapacidad unieron fuerzas y avaladas por la Convención, impulsaron la creación de la Secretaría Nacional por los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad (SENADIS).

Esto trajo consigo una serie de reformas fundamentales en las políticas de gobierno entre las cuales, una de las principales fue, la conformación de la Comisión Nacional de Discapacidad (CONADIS), la cual está integrada por organizaciones de los sectores de discapacidad visual, discapacidad auditiva, discapacidad psicosocial, discapacidad intelectual, discapacidad física, del interior y de las familias; y nueve Ministros de las diferentes carteras del Poder Ejecutivo, representantes de las Gobernaciones y Municipios.

Como un hito fundamental, es de destacar que, recientemente, fue aprobado por la CONADIS, el Plan Nacional de Discapacidad, diciembre de 2017.

La CONADIS inició su actividad en el año 2013 y, desde entonces, las organizaciones de la sociedad civil junto con las principales autoridades del país trazan de manera participativa políticas públicas que incluyan a las personas con discapacidad. De esta manera CONADIS, como ente encargado de diseñar, monitorear y evaluar las políticas públicas con una visión de derecho, asume las inquietudes de las personas con discapacidad atendiendo a esa demanda permanente vigente de "Nada para nosotros sin nosotros."

El "Plan Nacional por los derechos de las Personas con Discapacidad 2015-2030" fue un logro notable ya que dio lugar a la implementación de la ley de educación inclusiva que favorece la formación y capacitación para el trabajo, el incremento de opciones laborales y contribuyó a que las personas con discapacidad y las organizaciones que los representan articularan esfuerzos de manera permanente.

Es importante comprender el contexto en el que se desenvuelve la educación inclusiva en Paraguay, y sobre todo en lo referente a la inclusión de las personas con discapacidad auditiva en la educación superior.

Cómo surge la necesidad de dar una respuesta inclusiva

En el Paraguay se ha avanzado en la inclusión de las personas con discapacidad, acorde a normativas nacionales e internacionales, tratando de acompañar los avances, cambios y ajustes que se fueron dando incluso en la nomenclatura. Así, por ejemplo, en el MEC, se cambió el nombre de Dirección de Educación Especial a Dirección General de Educación inclusiva. Sin embargo, aun cuando se tiende hacia la inclusión, coexiste la integración y la exclusión.

Actualmente las instituciones de educación superior ofertan algunas carreras para las personas con discapacidad auditiva, si bien no existe una amplia variedad formativa, y menos aún la opción de realizar la misma formación que el resto de estudiantes.

Paradójicamente, es preciso destacar que se cuenta con la Primera Escuela Paraguaya de Sordos desde 1962, cumpliendo 55 años en el 2017, institución que se dedica a la educación personalizada de niños, jóvenes y adultos y, sin embargo, en cuanto a oferta a nivel universitario, ha sido la Universidad Nacional de Asunción la primera en generar esa respuesta en el año 2013.

Respecto a la Educación Escolar Básica, se cuenta con la Fundación del Instituto Antonio Próvolo, creada en 1972, y presente en cuatro ciudades del país: San Lorenzo, Ciudad del Este, Concepción y Encarnación. Desde sus inicios, han pasado por dicho Instituto más de 2000 alumnos. Allí se enfatiza la metodología oral (lectura, habla y escritura), el carisma de la institución se basa en "dar la palabra al sordo", y si bien se permite la lengua de señas, no es una exigencia porque no hay una institución que forme para ello, no tienen como una asignatura, y no se cuenta con escuelas que certifiquen la lengua de señas.

Las personas con discapacidad auditiva cursan la Educación Media en centros ordinarios o bien asisten a Centros de Educación Media para personas jóvenes y adultas, pertenecientes igualmente al Instituto Antonio Próvolo.

Desde el año 2017, de forma sistemática se ofrece en Asunción, Educación Escolar Básica en el Colegio Máximo Arellano, y Educación Media en el colegio Fulgencio R. Moreno, con apoyo de intérprete.

Desde las instituciones educativas

La ley 5136 de educación inclusiva, promulgada a finales de diciembre del año 2013, considera en sus dos primeros artículos, la necesidad de dar respuestas inclusivas desde las instituciones educativas, en todos los niveles:

Artículo 1. Esta ley tiene por objeto establecer las acciones, correspondientes para la creación de un modelo educativo inclusivo dentro del sistema regular, que remueva las barreras que limiten el aprendizaje y la participación, facilitando la accesibilidad de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo por medio de recursos humanos calificados, tecnologías adaptativas y un diseño universal.

Artículo 2. La presente ley es de aplicación obligatoria y general para las instituciones educativas públicas, privadas y privadas subvencionadas por el Estado de todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional.

En su Reglamentación, a partir del Decreto Presidencial No. 2387/14, se establecen acciones y mecanismos tendientes a la creación e implementación de un modelo educativo inclusivo dentro del Sistema Regular, en los niveles de Educación Inicial, Escolar Básica, Media, Técnica, Permanente y Educación Superior, que garantice la accesibilidad, permanencia, aprendizaje, participación, promoción y conclusión oportuna de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo y, específicamente, se recalca en su Art. 2, que es responsabilidad del nivel universitario la adecuación de la educación inclusiva de acuerdo a su competencia.

Como demanda de los colectivos de personas sordas

Al margen de la promulgación de la ley de educación inclusiva, deben considerarse las reivindicaciones de los colectivos de personas sordas, a fin de dar respuesta a sus necesidades de formación en educación superior, quienes han buscado posibles opciones o alternativas para proseguir sus estudios demandan una más amplia oferta formativa, la incorporación de profesores signantes, intérpretes, modificaciones en recursos metodológicos, docencia en lengua de señas, adaptación en los materiales, en los sistemas de evaluación, etc.

Diversidad en las respuestas inclusivas

En Paraguay apenas existe diversidad de respuestas inclusivas, bien por la escasa oferta formativa, bien por falta de recursos y adaptaciones.

Tratándose de ofertas educativas para personas sordas en las instituciones de educación superior, se puede citar tres experiencias, dos universidades nacionales, como son la Universidad Nacional de Asunción, y la Universidad Nacional del Este, en ambas universidades, en la Facultad de Filosofía, carrera de Ciencias de la Educación, y también en una universidad privada, como es la Universidad Columbia del Paraguay.

Universidad Nacional de Asunción. Facultad de Filosofía

Fue la primera oferta educativa para personas sordas en el país, en la carrera de Ciencias de la Educación. Se llevó a cabo a raíz de una solicitud presentada a la Decana y al Consejo Di-

rectivo de la Facultad, para la apertura de una sección específica dirigida a la formación de personas sordas en la carrera de Ciencias de la Educación, siendo 26 los postulantes que realizaron un curso propedéutico o de nivelación como parte del examen de ingreso, donde el único requisito era cumplir con el mínimo de 70% de asistencia. Dicho grupo, con 24 personas, se halla en la actualidad cursando el último año de la citada carrera.

La Facultad proporcionó los recursos necesarios para la contratación de tres intérpretes de lengua de señas, que, durante las horas de clase, de 18 a 22 horas, se turnan para la tarea de interpretar las clases de los docentes ya que solo algunos de los docentes manejaban lengua de señas.

En algunas asignaturas tales como Matemática o Castellano, se precisó inicialmente reunión con los intérpretes para explicarles la clase, de tal modo que ellos pudieran realizar su tarea de interpretar adecuadamente dichos contenidos a los estudiantes. Valga señalar que tan sólo un intérprete posee formación universitaria.

Cada docente hubo de preparar materiales escritos, aparte de los libros que forman parte de la asignatura, dado que se trataba de una primera experiencia. Para ello se realizaron talleres de formación para los docentes a fin de conocer la discapacidad auditiva y cómo trabajar con personas hipoacúsicas o sordas.

Posteriormente se ofertó la misma formación, hallándose este nuevo grupo de 23 alumnos en el segundo curso.

En dicha universidad se utiliza plataforma Moodle y este primer grupo va dejando las filmaciones y materiales para los alumnos del grupo siguiente.

En todos los casos se llevaron a cabo adaptaciones en torno a la evaluación.

A modo de resumen y como datos altamente significativos, los estudiantes reclaman un uso casi exclusivo de la docencia en lengua de señas, a la par que los profesores constatan dificultades en aspectos comprensivos y expresivos en lengua escrita.

Universidad Nacional del Este. Facultad de Filosofía

En la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional del Este, se inició la carrera de Ciencias de la Educación en el año 2016, promovido por un grupo de personas con discapacidad auditiva, interesadas en cursar una carrera universitaria, y tomando como modelo la implementación en la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción.

Los responsables de la Universidad y la Facultad, contando en este caso con el apoyo de la Gobernación y la Municipalidad para el pago de intérpretes, iniciaron el curso de forma similar a la UNA.

En dicha universidad no se dispone de tecnología, proporcionada por la propia institución, que permita grabaciones sistematizadas por lo que, en la actualidad, no puede contar con recursos del tipo videoteca.

Las adaptaciones y la metodología se llevan a cabo de modo semejante a la UNA, si bien contando con dos intérpretes licenciados en Ciencias de la Educación.

Aun cuando existen múltiples coincidencias con la metodología aplicada en la UNA, un dato de especial relevancia, altamente valorado por el profesorado, es el hecho de que aun cuando se realizan adaptaciones metodológicas, se recurre a textos (a la lectura y a la escritura) siguiendo los mismos contenidos curriculares que siguen las personas oyentes.

En la actualidad son 18 los estudiantes que cursan el segundo año de la carrera.

A modo de evaluación final el profesorado de la UNE se mostró más satisfecho del rendimiento de los alumnos frente al profesorado de la UNA; por otra parte los propios alumnos se mostraron igualmente satisfechos, si bien sin hacer reivindicación expresa de la renuncia a la lectura y la escritura.

Universidad Columbia del Paraguay

A partir de inicios del año 2016, la Universidad Columbia del Paraguay, sede Asunción, solicitó el apoyo del MEC en el área de inclusión, tanto de la Dirección General de Educación Inclusiva, como de la Dirección General de Universidades e Institutos Superiores, para la formación de docentes, y lo realizaron a través de ambas direcciones y un experto internacional.

Paralelamente, un grupo de personas con discapacidad auditiva, en número de 50 aproximadamente, solicitaron entrevista con la Directora y le propusieron la posibilidad de cursar en la Universidad la carrera de Informática o Diseño gráfico, siendo derivada dicha petición al MEC a fin de estudiar viabilidad y modo de proceder.

Por parte del MEC se inició trabajo en equipo para la preparación de unas pruebas de ingreso, referentes a Matemática y Castellano, además de un test vocacional, como un modo de realizar un acompañamiento más cercano y pertinente a los interesados, y se les proporcionó los resultados correspondientes. Fue la primera experiencia de evaluación realizada de este modo para el ingreso a la universidad, a fin de conocer el perfil de los estudiantes.

Finalmente, del grupo inicial, manifestaron interés y se inscribieron poco más de la mitad, con un plan modular de la carrera de Diseño gráfico, habiendo culminado exitosamente dicha formación.

Cabe señalar que los estudiantes con discapacidad auditiva compartieron clase con el grupo de personas oyentes.

De dicha experiencia pueden extraerse algunas conclusiones de interés:

En cuanto al profesorado, se constató por una parte el valor de compartir experiencia con estudiantes sin discapacidad auditiva. Por otro lado, se visualizó la necesidad de una mayor formación en los docentes, e igualmente, la conveniencia de los docentes que puedan manejar la lengua de señas o, en su caso, que exista rubro suficiente para el pago a intérpretes.

Por otra parte, los estudiantes con discapacidad auditiva valoraron como muy positivo el hecho de que la Universidad de Columbia ofertara una carrera distinta a la de Ciencias de la Educación, ya que esta era la única oferta en el país específica para ellos, con asignación de intérpretes y adaptaciones metodológicas en la Universidad Nacional de Asunción y en la Universidad Nacional del Este.

Un aspecto fundamental a resaltar, es que el nivel de exigencia es igual para todos los estudiantes, tal como ocurriera en la Universidad del Este, sin que los alumnos manifestaran su deseo que todos los contenidos fueran en lengua de señas.

Tras esta experiencia, en la línea de seguir avanzando hacia la inclusión, la Universidad de Columbia firmó convenio con la Fundación Saraki y se realizó un ciclo de talleres sobre enfoques inclusivos en discapacidad y diversidad.

Uno de los talleres se denominó "Discapacidad y Enfoque de Derechos", con funcionarios y docentes de la institución, permitiendo a los participantes compartir experiencias relacionadas a la inclusión y aprender los conceptos claves con el propósito de desarrollar la sensibilidad en valores de igualdad en la sociedad.

La necesidad de nuevos ajustes

Es importante que, tras las experiencias habidas, puedan evaluarse fortalezas y debilidades a fin de diseñar nuevos ajustes y proporcionar respuestas más pertinentes a las personas con discapacidad auditiva como atención específica a sus necesidades de apoyo educativo en la educación superior.

De la experiencia habida cabe señalar, a la hora de contribuir a una mejora en la calidad educativa de las personas sordas, la necesidad de contar tanto con el colectivo de personas sordas cuanto con el profesorado, a fin de consensuar ajustes que con-

tribuyan a una mayor calidad y satisfacción en todos los sectores implicados.

Entre las reivindicaciones que presenta el colectivo de personas sordas, se halla siempre presente la forja de identidad, el sentimiento de pertenencia y la lengua de señas, como lengua identitaria.

A su vez, existe una permanente demanda de la oferta formativa con otras carreras profesionales.

Por parte de las instituciones de educación superior, la realidad de Paraguay, a pesar de tener ciertas connotaciones comunes a otros países, se visualiza como una realidad distinta. A modo de ejemplo, la detección precoz de la hipoacusia y sordera en el periodo neonatal se halla en implementación, a ello habría que añadir la escasez e inexistencia algunos recursos tecnológicos (emisoras de F.M, aro o bucle magnético, sistemas de amplificación, etc.), los audífonos para la población sorda, tampoco es un recurso gratuito, por tanto no está al alcance de cuantos lo precisan y son escasos los implantes cocleares.

Asimismo, cabe destacar el rechazo que existe por parte de algunos sectores de la población sorda al implante coclear por considerarlo un enfoque clínico que atenta contra la lengua natural de la persona sorda, la lengua de señas. En este sentido, algunos sectores de la población sorda reivindican casi en exclusividad la docencia en lengua de señas.

Entre los primeros y principales problemas constatados en todo el proceso cabe destacar la conveniencia de incrementar el número de profesores signantes, así como la necesaria formación del intérprete, formación que sería deseable fuera en consideración a las distintas especialidades.

En segundo lugar, se constata, por tratarse de disciplinas recién iniciadas con personas sordas, la escasez e incluso la inexistencia de videograbaciones, hecho este que, sin duda alguna, limita la necesaria formación complementaria en los estudiantes.

Respecto a la calidad en la enseñanza, se constata igualmente la necesidad de potenciar un mayor desarrollo en la comprensión de textos específicos de la formación a recibir. En este sentido parecería conveniente adaptar textos a fin de mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. Ello no significa en modo alguno la pretensión de una restricción en la lengua de señas, sino la constatación de que los alumnos oyentes tienen acceso a mayores contenidos a través del texto escrito (bibliotecas, libros especializados de las asignaturas que se cursan).

A este respecto, valga considerar que la lengua de señas posee un vocabulario limitado dado su incipiente desarrollo, frente a la lengua verbal con tradición inmemorable.

Cabe señalar finalmente, que las experiencias inclusivas con personas sordas han de llevar aparejadas importantes modificaciones curriculares, tanto en la docencia cuanto en la evaluación, materiales, metodología, recursos, etc., ya que se trata de un colectivo, sobre todo el de las personas con sordera, que presenta una especial dificultad en la interacción con los oyentes: la comunicación en entornos verbales, orales y escritos.

Hacia una generalización de las respuestas inclusivas

Se han presentado las experiencias inclusivas en educación superior, si bien escasas, llevadas a la práctica al día de hoy, en forma sistemática en Paraguay, si bien pudieran existir otras instituciones donde acudan para su formación, por propia cuenta.

Se trata de tres experiencias concretas, ligadas a tres centros educativos, teniendo en cuenta la amplia cantidad de instituciones de educación superior existentes en Paraguay, estas experiencias no dejan de ser sino un pequeño esbozo de lo que se considera pueda ser la oferta formativa en el país.

Es deseable que, a partir de estos primeros empeños, se siga avanzando en la oferta de formación diversa, pero cualificada, a todos los estudiantes con discapacidad auditiva. Ha de ofrecerse, por tanto, una más variada formación buscando igualdad de

oportunidades y oferta formativa al modo de como tienen otros estudiantes.

En este empeño no sólo ha de prestarse atención a las instituciones universitarias, a los alumnos y a los profesores, es necesario solicitar apoyo y participación del propio estado, quien ha de pasar a tomar en consideraciones ayudas personales, profesorado, rubros de intérpretes, ayudas económicas para adaptación de aulas, señalización, etc.

Otros aspectos no menos importantes a considerar es la detección precoz y atención temprana a niños con discapacidad auditiva, la regulación e implementación de formación específica en Lengua de Señas, la carrera de intérpretes hoy inexistente, las ayudas protésicas u otras que en su caso se soliciten, la adaptación de espacios públicos a las personas sordas, etc.

Con relación a la carrera de intérpretes, se resalta el Proyecto previsto para el año 2018, por el Instituto Superior de Educación "Dr. Raúl Peña" (ISE), con la Licenciatura en Lengua de Señas (cuatro años), pudiendo hacer una Tecnicatura en interpretación de lengua de señas (dos años) a fin de cubrir las demandas existentes.

Dicho proyecto busca no solo la profesionalización sino el gran desafío de responder a políticas educativas de corte inclusivo en relación a la atención para las personas con discapacidad auditiva.

Conclusión

La atención a las personas sordas, en la línea de las respuestas inclusivas, se ha de tomar en consideración tanto las demandas de las propias personas cuanto la necesidad de dotar de recursos que eliminen barreras y permitan avanzar hacia la inclusión en la educación superior.

En la actualidad, solamente con echar un somero vistazo a la oferta formativa, cabe concluir que el presente modelo llevado a cabo en Paraguay, no responde a real inclusión, en situación de igualdad en derechos, sino más bien a un modelo de corte integrativo.

Por parte del profesorado se constató el valor de compartir experiencia con estudiantes sin discapacidad auditiva.

Se constató la necesidad de una mayor formación en los docentes, formación que redunde en un mayor conocimiento de la discapacidad auditiva, tanto en referencia a las personas sordas cuanto a las personas con hipoacusia.

Respecto a la docencia, se precisa a su vez conocimiento de las distintas metodologías que puedan implementarse en el proceso de enseñanza aprendizaje, a fin de garantizar un mejor aprovechamiento.

Por parte tanto del profesorado cuanto de las personas sordas, se valora como altamente positiva la conveniencia de que haya docentes en lengua de señas.

Cuando no existan docentes signantes, será preciso disponer en todo momento de especialistas, con formación adecuada, en lengua de señas.

Tanto los docentes como los estudiantes con discapacidad auditiva, estimaron como muy positivo el hecho compartir ex-

periencias con alumnos sordos y oyentes y, en general, se valoró como altamente positivo el hecho de que el nivel de calidad educativa fuera igual para todos los estudiantes tengan o no discapacidad, a la par que pudiera ofertarse un amplio abanico de carreras a cursar.

Finalmente, y a modo de conclusión, se califican como positivas las experiencias inclusivas recién iniciadas en la educación superior en el Paraguay.

Se toma consciencia de que aún queda un largo camino por recorrer, a fin de abandonar modelos integrativos y abordar con realismo respuestas inclusivas. En este empeño no pueden permanecer aislado el estado, las instituciones educativas, el personal administrativo y de servicios, el profesorado y los propios estudiantes. Esta compleja realidad afecta por igual a personas con discapacidad auditiva y a personas oyentes.

Es pues, un deber de justicia social el evitar barreras que dificulten una real inclusión de las personas con hipoacusia y sordera, siendo esta tarea una obligación moral para todo ciudadano y para la sociedad en su conjunto.

Referencias

- Acosta, V.M. (Dir.). (2006). *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística: Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera*. Barcelona: Masson.
- Borregón, S. (2016). *Hipoacusia y sordera. Manual Del conocimiento de la sordera y de la persona sorda a la intervención educativa*. Madrid: CEPE
- Borregón, S. y Giménez, S. (2017). *Inclusión y Sistema educativo. Orientaciones prácticas*. Madrid: CEPE.
- CNSE. *Guía de buenas prácticas en las universidades para la juventud sorda*, Madrid: CNSE. Recuperado de: <http://docplayer.es/8689731-Guia-de-buenas-practicas-en-las-universidades-para-la-juventud-sorda.html>.
- CONADIS. *La unión hace la fuerza*. Recuperado de: <http://www.saraki.org>
- IX Reunión Interamericana de Ministros de Educación de la Organización de los Estados Americanos (OEA), en Nassau, Bahamas; 9 y 10 de febrero de 2017.
- Rodríguez, V. M. (Coord). (2010) *Atención a estudiantes con discapacidad en la universidad. Orientaciones para el profesorado*. Madrid: UNED. Recuperado de: http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,23569310&_dad=portal&_schema=PORTAL
- UNESCO. (2009). *Directrices políticas sobre inclusión en la Educación*. París: UNESCO
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon*. Recuperado de: <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon>
- UNIDIS (Coord.). (2010). *Actas. I Encuentro Iberoamericano sobre Universidad y Discapacidad*. Madrid: UNED.
- UNIDIS (Coord.). (2011). *Jornadas. Inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad. Necesidades y demandas*. Madrid: UNED.



REVISIÓN TEÓRICA

Literatura infantil en la música para piano española de la segunda mitad del siglo XX

Miriam Mancheño Delgado

Doctora en Historia y Ciencias de la Música. Investigadora independiente.

PALABRAS CLAVE

Piano
Didáctica
Pedagogía
Siglo XX
España

KEYWORDS

Piano
Didactics
Pedagogy
20th century
Spain

RESUMEN

A lo largo de la historia de la técnica e interpretación pianística varios han sido los compositores que han mostrado interés por el joven intérprete, bien con la creación de métodos pianísticos bien con la composición de obras con un destacado componente infantil. En el conjunto de composiciones para piano de la segunda mitad del siglo XX en España se pueden encontrar un amplio número de obras donde se halla un interés renovado por el pianista novel. El estudio y análisis de este repertorio permite apreciar las diferentes maneras de acercarse a la literatura infantil de los compositores españoles en activo durante este período, siguiendo una línea no tan alejada a la marcada por la historiografía musical. En este artículo se pretende mostrar una serie de obras destinadas al intérprete principiante, clasificadas en cuatro grupos: 1) cuadernos con finalidad específicamente pedagógica; 2) obras que utilizan el folklore con valor formativo; 3) ciclos y cuadernos donde el componente infantil sirve de inspiración; 4) obras que incluyen nuevas técnicas pianísticas contemporáneas.

Children's literature in spanish music for piano of the second half of the 20th century

ABSTRACT

Throughout the history of the piano technique and interpretation, several composers have been shown interest in the young interpreter, either with the creation of pianistic methods or with the composition of works with an outstanding infantile component. In the Spanish piano repertoire of the second half of the 20th century, we can find a wide number of works with a renewed interest in the novice pianist. The study and analysis of this repertoire allow us to appreciate the different ways of approaching children's literature by Spanish composers of the period, who are following a line not so far from the one marked by musical historiography. In this paper we will try to show some works destined to the beginner interpreter and classified in four groups: first, the notebooks with pedagogical purpose; second, the use of the folklore with formative value; third, the cycles of pieces and notebooks where the childhood serves as an inspiration; and fourth, the concern for the new contemporary piano techniques.

Universidad de Oviedo

Autora de correspondencia: Miriam Mancheño. miriam.mancheno@gmail.com

Recibido el 15 de junio de 2017-aceptado el 15 de octubre de 2017

Introducción

El repertorio para piano de la segunda mitad del siglo XX en España abarca un importante número de obras en el conjunto de la producción total de los compositores en activo durante estos años. A pesar de que la mayoría de estas obras están destinadas al intérprete experimentado, no deja de ser destacable el interés de algunos compositores por escribir obras para el pianista principiante, generalmente asociado al intérprete infantil. Con esto no me refiero a aquellas obras con menores requerimientos técnicos, sino a aquellas en las que el compositor expresa de manera más o menos directa su interés por la educación musical de la infancia. Este interés queda patente de diversas maneras: por un lado, en aquellas obras en las que el compositor especifica su intención pedagógica y, por el otro, aquellas obras cuyo título y/o dedicatoria hacen referencia a un componente infantil.

Este tipo de composiciones se encuentra presente a lo largo de la historia de la música. Varios son los compositores de talla internacional que han dedicado, a lo largo de su carrera, obras vinculadas a la infancia (no se incide aquí en la profusión de obras destinadas a la técnica instrumental así como a los métodos pedagógicos). En este sentido cabe destacar el trabajo realizado por Luca Chiantore en su libro *Historia de la técnica pianista* donde dedica un apéndice a "Las teorías técnicas y los textos pedagógicos desde 1850 hasta nuestros días" (Chiantore 2001:577-723). Estas obras, al igual que las aquí estudiadas, no solo tienen una finalidad exclusivamente pedagógica, si no que muchas de ellas toman el componente infantil como elemento inspirador. En este sentido cabe destacar algunas tan relevantes como *Escenas de niños op. 15* y *Álbum para la juventud* de Robert Schumann, *Recuerdos de infancia* de Modest Musorgski, *El rincón de los niños* de Claude Debussy, *Mikrokosmos* de Béla Bartók o, más actualmente, *Játekók* de György Kurtág, que permiten establecer ciertos paralelismos con las obras aquí estudiadas.

En este artículo se pretende mostrar una serie de obras dirigidas a estos jóvenes intérpretes y su presencia en el repertorio de los compositores más relevantes del panorama musical español de la segunda mitad del siglo XX. Para ello se ha dividido el mismo en cuatro apartados: 1) cuadernos con finalidad específicamente pedagógica; 2) obras que utilizan el folclore con valor formativo; 3) ciclos y cuadernos donde el componente infantil sirve de inspiración; 4) obras que incluyen nuevas técnicas pianísticas contemporáneas.

Los cuadernos con finalidad pedagógica

No son numerosos los intentos de los compositores españoles de acercarse a un método de enseñanza del piano. Sin embargo, se encuentran dos autores que componen pensando en los pianistas noveles: Antón García Abril y Rogelio Groba.

Cuadernos de Adriana y Mi pequeño planeta de García Abril

La faceta pedagógica de Antón García Abril se extiende por más de 46 años, desde que comenzó su andadura como profesor de composición en la década de los setenta. Si bien la mayor parte del tiempo se ha dedicado a la enseñanza de la composición, es destacable su interés por la iniciación musical, íntimamente relacionada con la formación musical de sus hijos. En este sentido, la pianista Paula Coronas recoge en su libro (2010) la siguiente cita de García-Abril:

Analicé con rigor las consecuencias que sobre los jóvenes estudiantes producía acercarse a obras, que, su propio lenguaje, no llegaba a ser comprendido por ellos, todavía carentes de una información coherente en la continuidad histórica del lenguaje musical. La comprobación de estos hechos directamente sobre los comportamientos musicales de mis hijos, me

hizo estudiar estos problemas y dedicarme a escribir obras que pudiesen, de alguna forma, cubrir ciertos vacíos existentes en la didáctica de iniciación a la música (García-Abril, 2010, p.328).

Varias son las obras que García-Abril compone con un enfoque pedagógico de las cuales los tres *Cuadernos de Adriana* y *Mi pequeño planeta* están destinados al joven pianista. Se comenzará por la segunda, a pesar de la cronología, dado el nivel de dificultad de la misma.

Mi pequeño planeta, escrita en 1990, ha sido galardonada con el Premio Nacional del Ministerio de Cultura a la Pedagogía e Investigación Musical. La obra es un tratado básico de música en el que se pretende introducir al alumnado de entre 5 y 12 años al mundo de la música a través del piano, de manera grupal. El libro está escrito en colaboración con la pedagoga Encarnación López de Arenosa y consta de treinta "lecciones" que combinan ritmo, entonación, percusión, coro e interpretación al piano, siempre con la participación activa del maestro. El principal objetivo de los autores es descubrir desde el principio la totalidad del teclado, o "identificación topográfica del teclado" (García-Abril y López de Arenosa, 1990, p. 6), siendo la octava siempre la misma en diferentes tesituras, idea ya contemplada por Zoltán Kodály en su método, en relación al solfeo relativo y la idea del Do móvil. En líneas generales, con esta obra se pretende que el niño descubra "practicando, sintiendo, jugando, seduciéndole por la música misma" (García-Abril y López de Arenosa, 1990, p. 6).

Mi pequeño planeta consta de treinta lecciones, de las cuales quince contienen piezas para interpretar al piano (además de la interpretación al piano por el maestro, el coro y la percusión). Asimismo, cuenta con tres lecciones que llevan por título "Pequeñas piezas digitadas" (I, II, III y IV), "Pequeñas piezas digitadas" (V, VI y VII) y "Canon" (I, II, III, IV, Tema, Primera variación y Segunda variación).

A lo largo de las diez primeras piezas se trabaja la posición de la mano sobre las teclas negras, comenzando por el Do# y siguiendo por el Do#-Fa#, Re, Sol#-La#, comenzando por ritmo libre e introduciendo las diferentes figuraciones a lo largo de las lecciones. Las dos últimas piezas sobre teclas negras introducen *clusters* y los cinco dedos con diferentes combinaciones rítmicas, pero nunca utilizando el pentagrama, tan solo la digitación de los dedos, que había sido explicada previamente en la lección denominada "Los dedos", y una serie de dibujos que identifican y relacionan la altura sonora con la altura espacial.

A partir de la pieza número 11, "Variaciones del Do, Re, Mi", se introduce la utilización de las teclas blancas. Gracias al trabajo realizado con las teclas negras, el alumno ya conoce diversos ritmos y digitaciones y es capaz de identificar la altura sonora con la altura espacial. Al igual que las teclas negras, las teclas blancas son introducidas poco a poco, primero Do-Re-Mi, seguido de Fa-Sol-La-Si, Do-Re-Mi-Fa, y Do-Re-Mi-Fa-Sol. Es en las dos últimas piezas ("Subir y bajar" y "Dos caminos"), cuando se introduce la escala de Do mayor. Para ello el autor opta por alternar ambas manos, sin utilizar el paso del pulgar (ver Imagen 1).

Cuadernos de Adriana con el subtítulo "Piano para principiantes" está fechada en 1985. Los tres cuadernos constan de un total de cuarenta y dos piezas, de dificultad progresiva, y están orientadas a la iniciación en el estudio del piano. El por qué surgen estas piezas queda patente en el prólogo de los cuadernos, firmado por el propio compositor:

El *Cuaderno de Adriana* es un largo proyecto que nace en mí desde el momento que mis hijos comienzan el período de iniciación a la música. Descubro en ese tiempo, después de una permanente observación de sus comportamientos musicales, que partiendo de las posibilidades físicas e intelectuales del niño y aprovechando sus recursos, puedo escribir una colec-

Imagen 1. "Dos caminos" de García-Abril (1990, p. 254).

ción de piezas que sirvan para conducir sus primeros movimientos de los dedos sobre el piano, de forma que éstos sean sencillos, pero a su vez, (...) esté al servicio de una idea musical que influya directamente sobre la sensibilidad del joven pianista (García-Abril 1986, prólogo).

Del mismo prólogo se pueden extraer las cuatro características básicas de los Cuadernos:

1. Utilización de la posición fija de los dedos, con una técnica fundamentada en un sistema de siete niveles (identificados con colores) que hacen coincidir el pulgar con la nota fundamental de cada nivel. Cada uno de estos niveles corresponde a una posición fija móvil que permite el desplazamiento a lo largo del teclado sin apenas recurrir al paso del pulgar. De esta manera la pieza se divide en pequeñas secciones dentro del ámbito de quinta (una nota por cada dedo), distancia que coincide con la fisonomía de la mano del niño, indicando al comienzo de cada sección el nivel que le corresponde. La utilización de colores para la identificación de las diferentes alturas es algo presente en las diversas pedagogías musicales desarrolladas a partir del siglo XX. En este sentido, cabe destacar el método de enseñanza musical creado por el pedagogo argentino Sergio Aschero, quien hace corresponder colores con los doce sonidos de la escala cromática (denominados "sonocolores"). Llevándolo a la música para piano, debe mencionarse *Un nouvel état de conscience: la coloration des sensations tactiles* de Marie Jaël (1910). En dicho texto, la pedagoga francesa establece una conexión entre los colores y cada uno de los dedos "con el objeto de unificar la mano y fomentar, al mismo tiempo, una sensibilidad distinta para cada uno de los dedos" (Chiantore 2001, p. 611).
2. Utilización de una digitación sistemática íntimamente relacionada con el uso de los niveles y los colores de cada nivel, como puede apreciarse en la Imagen 2.
3. Incorporación paulatina de notas alteradas (con sostenidos y bemoles) que permitan al estudiante "moverse e identificarse con el carácter expresivo y sonoro de las distintas tonalidades, logrando, de esta manera, abrir un campo de conocimientos técnicos muy amplio, asimilados de forma natural" (García-Abril 1986, prólogo).

4. Utilización de estructuras musicales sencillas, pero de aparente dificultad, que permiten al joven intérprete tener "la sensación jubilosa de estar tocando "algo virtuoso" (García-Abril 1986, prólogo). Según García-Abril esto estimulará al estudiante y le alentará a seguir estudiando.

Imagen 2. Cuadernos de Adriana (García-Abril, 1986, prólogo).



Imagen 7. R. "Cantiga nº8 (2ª versión)", *Iniciación ó piano*, cc. 1-6 (Groba 1976).

De un corte totalmente diferente es *Tipoloxías* (1981-82). La obra lleva por subtítulo "Escola do piano galego" y está ideada como método de enseñanza del piano, de dificultad gradual, en los conservatorios de Galicia. *Tipoloxías* se compone de tres ciclos pensados, según indica el propio compositor, para ser ejecutados en el orden en que se indica en la partitura "pero también dando total autonomía a cada uno de los títulos constitutivos de cada bloque, de modo que pueden ser interpretados aisladamente" (Groba, 1984a). Según el propio compositor, el tema común de las piezas que componen la obra está relacionado con el conocimiento de distintos tipos de personas con características peculiares: "cada una de las *Tipoloxías* es una especie de retrato psicológico de personas reales que en algún momento formaron parte de mi entorno, como seguramente forman parte del entorno de todos nosotros. Identificarlos puede ser un juego paralelo a la audición" (Groba, 2010, p.7).

Las principales características de la obra quedan resumidas en el prólogo de los tres libros: sencillez melódica, armonía colorista, textura politonal y utilización de formas procedentes del folklore gallego y la suite barroca. Asimismo, Groba resume en el prólogo de cada uno de los libros las características básicas de las piezas que componen cada ciclo:

CICLO I

MONECA FARRAPOS –muñeca de trapo– es una canción de cuna que nos cuenta cómo el prematuro instinto maternal mece su fruto mimético e imaginario. O ANDADEIRO –el caminante– nos expresa el lirismo sugerido por el bello entorno geográfico que va descubriendo en su lento caminar. O FURABOLOS –niño impertinente– desliza sus travesuras en acelerado ritmo de foliada. O FAUSTO –el majestuoso– adopta la clase y la solemnidad del lírico alalá. O FUNGANLLON –el refunfuñador– patentiza su rumorosa protesta con acentuado y bitonal ritmo de Pandeirada. A XEITOSIÑA –la graciosa– insinúa sus naturales encantos con la suave y acariciante muñeira (Groba, 1984a).

CICLO II

Se inicia con el perfume y brillante luz de A MAÑANCIÑA –suave amanecer–. Este amanecer es ornamentado por la dulce llamada que O GAITEIRO –el gaitero– hace emerger de la gaita. Se suma a ese día festivo la rechoncha figura de O CREGO SERODIO –cura tardío–, con sarcástico ritmo procesional. Prosigue la actividad festiva en la acelerada DANZA DE CASTANOLAS –castañuelas–, seguidas de la DANZA DE PALITROQUES –palillos–, para concluir la serie con A TEIMOSA –la tenaz–, lenta pero persistente e inquebrantable en su acción (Groba, 1984b).

CICLO III

LIMIAR –pórtico– anticipa el contenido de cada uno de los títulos que integran la serie. No faltan a la cita A LINGUADEIRA –la chismosa–, adoptando ritmo de Courante; O PRESUNZOSO –el presuntuoso–, desplazándose en ritmo de gavota; A TENRIÑA –la tierna–, actuando con galanura de forlana; A DONA CHISPANTE –la vanidosa–, exhibiendo afectación de minueto; y O GALLOFEIRO –el festivo–, moviéndose con ligereza y júbilo de giga (Groba, 1984c).

La principal diferencia entre *Tipoloxías* e *Iniciación ó piano* estriba, sin duda, en el nivel de dificultad de las piezas. Ya el título de la anterior indica como las ocho cantigas, y sus versiones, van dirigidas a los primeros pasos del joven intérprete. Sin embargo, el nivel de dificultad técnica progresiva de los tres libros de *Tipoloxías* la hacen adecuada para el alumnado del grado profesional de música (si bien algunas de las piezas podrían programarse para el último curso del grado elemental). Un estudio completo de *Tipoloxías* puede encontrarse en la tesis de Carlos Villar Taboada (2007), *Las músicas contemporáneas en Galicia (1975-2000): Entorno cultural y estrategias compositivas*, donde el autor se acerca a la obra desde el punto de vista de la utilización del folklore gallego por parte del compositor gallego. Como he apuntado más arriba, Groba reconoce la utilización de recursos procedentes del folklore gallego y la suite barroca y esto se hace patente en la mayoría de los subtítulos de las dieciocho piezas que componen los tres cuadernos, tal y como ha quedado señalado en la descripción otorgada por el propio compositor. La riqueza de ritmos, armonías y melodías acercan esta obra a otras colecciones destinadas a jóvenes intérpretes como pueden ser *Escenas de niños op. 15* y *Álbum para la juventud op. 68* de Robert Schumann, *Recuerdos de la infancia* de Modest Musorgski o *El rincón de los niños* de Claude Debussy.

El uso formativo del folklore

A lo largo de la segunda mitad del siglo XX, una de las corrientes más prolíficas en el repertorio para piano español es el neoclasicismo y, dentro del mismo, la utilización del folklore tiene una amplia presencia. El empleo del folklore como recurso compositivo tiene una destacada participación en la producción de obras con carácter de iniciación y cierto valor pedagógico como ya ha podido comprobarse en las *Tipoloxías* de Groba. Asimismo, son otros los compositores que utilizan estos recursos para acercarse al público infantil como ocurre en *Ocho canciones populares españolas op. 77* (1969) de Román-Alís, *Encajes: piezas infantiles para piano* (1976) de Antonio Ruiz-Pipó, *Piezas infantiles sobre temas populares infantiles I y II* (1976-77) de Ángel Oliver Pina o *Diez motivos del romancero español* (1978) de Miguel Asins Arbó.

Si bien no todas estas piezas tienen el componente "infantil" en el título, la dedicatoria de las mismas deja entrever su carácter didáctico, dedicatorias como "a mi hija Sonia" de las *Ocho canciones populares españolas*, "a mis hijos Esther, Mario y Laura" del primer volumen de las *Piezas infantiles sobre temas populares españoles*, "a diversos alumnos..." del segundo volumen de dicho libro, etc. Este tipo de procedimiento constituye, según Julio Ogas, una tipología intertextual denominada referencia, que ubica al oyente en el texto que se canaliza en la construcción sonora (Ogas, 2011, p. 239). Igualmente, y como indica este epígrafe, todas tienen en común el uso del folklore desde dos perspectivas diferentes: por un lado, aquella en la que el compositor utiliza materiales tomados de canciones tradicionales a modo de cita y, por otro lado, aquella en la que el compositor alude a ritmos y estructuras de canciones y danzas de la música popular pero cuya melodía es de factura propia. Dentro del primer grupo se encuentran *Ocho canciones populares españolas*, *Encajes: piezas in-*

fantiles para piano, *Piezas infantiles sobre temas populares infantiles (I y II)* y *Diez motivos del romancero español. Tipoloxías (I, II y III)* se encontrará dentro del segundo grupo.

Tanto las *Ocho canciones populares españolas* de Alís como *Encajes* de Ruíz-Pipó utilizan el *Cancionero popular español* de Felipe Pedrell, llegando incluso a compartir títulos como la “Canción de olivereros”. Ambos compositores toman las diferentes melodías del cancionero con ligeras improvisaciones y variaciones, arropándolas con un “lenguaje armónico más de nuestra época”

(Ruíz-Pipó, 1979, p. 4), como puede verse en la Imagen 8 y en la Imagen 9. Entre las *Ocho canciones populares españolas* se encuentran: “Canción de olivereros”, “La pastorcita”, “Ya se van los pastores”, “Morito pítitón”, “El ermitaño”, “Mi abuelo tenía un huerto”, “Romance de ciego” y “El marinero”. Mientras *Encajes* está formado por: “Sobre un Alalá”, “Sobre Pello Josepe”, “Sobre una canción de Olivereros”, “Sobre un canto de sereno”, “Sobre el Romance de Lanzarote del Lago”, “Sobre una canción de cuna”.



Ejemplo 8. “I. Canción de Olivereros”, *Ocho canciones populares españolas*, cc. 1-5 (Román-Alís, 1969).



Ejemplo 9. “Sobre una canción de olivereros”, *Encajes. Piezas infantiles para piano*, cc. 6-9 y cc. 15-18 (Ruíz-Pipó, 1979).

Dentro de la misma línea, aunque de menor dificultad técnica, se encuentran los *Diez motivos del romancero español* de Miguel Asins, fechados en 1978, en los que utiliza, como su título indica, canciones extraídas del romancero español. Las diez piezas poseen una factura clara en las que Asins utiliza como proce-

dimientos compositivos la melodía acompañada y el canon. En ambos casos el compositor toma la cita de manera literal del romancero, como puede verse en el fragmento de “Rey moro tenía una hija” (Imagen 10 e Imagen 11).



Imagen 10. *Rey moro tenía una hija* (transcripción) (Asins, 1978).



Imagen 11. “Rey moro tenía una hija”, *10 motivos del romancero español*, cc. 7-13 (Asins, 1978).

Todas estas obras pueden ser consideradas para el alumnado de iniciación y de grado elemental por su sencillez técnica y de lectura. Asimismo, la utilización de un repertorio familiar para el joven intérprete facilita el aprendizaje de las nuevas obras al ejecutar algo que le es conocido.

Un trabajo más elaborado es el que realiza Ángel Oliver Pina con sus dos volúmenes de *Piezas infantiles sobre temas populares españoles*, escritos en 1976 y 1977 respectivamente. Los dos volúmenes se componen de un total de catorce piezas: “Arrión”, “Con el guri-guri”, “San Serenin”, “Estaba el Señor Don Gato”, “Me casó mi madre” y “Morito pítitón”, en el primer volumen, y “Am-bo-a-to”; “Esta es la tonada”, “Estaba una pastora”, “Ra-

tón lindo”, “Patachín”, “Tiene la tarara”, “Antón pirulero” y “Las hijas de periquín”, en el segundo volumen. Los requerimientos técnicos de la mayoría de las piezas las hacen aptas, al igual que ocurría con *Tipoloxías*, para el alumnado del grado profesional de música y siguen una línea similar a los mencionados trabajos de Schumann, Musorgski y Debussy.

Al igual que en el resto de obras que componen este apartado Oliver utiliza la cita, pero, a diferencia de las anteriores, no suele hacerlo de manera literal mediante el simple procedimiento de melodía acompañada, sino que la somete a ligeras variaciones bien por transposición, bien por división en pequeñas células motivicas que se reparten a lo largo de la nueva composición.

Esta diferencia con respecto a las otras obras puede verse en las dos versiones de "Morito pititón" (Imagen 12): la realizada por

Román Alís en sus *Ocho canciones* y la de Ángel Oliver en la citada obra (Imagen 13 y 14).



Imagen 12. *Morito pititón* (transcripción).

Jocosamente ♩ = 80

Imagen 13. "Morito pititón", *Ocho canciones populares españolas*, cc. 1-6 (Román-Alís, 1967).

Giocoso, molto ritmico

Imagen 14. "Morito pititón", *Piezas infantiles sobre temas populares españoles*, Vol. I, cc. 1-3 (Oliver, 1977).

Igualmente, uno de los ejemplos más claros de los procedimientos utilizados por Oliver puede verse en "Antón Pirulero" del segundo volumen: el compositor utiliza la célula inicial de la canción popular en dos ocasiones a modo de llamada de aten-

ción (Imagen 15 e Imagen 16) mientras la melodía aparece más adelante en la voz superior de la mano derecha camuflada entre las demás voces (Imagen 17).



Imagen 15. "Antón Pirulero", *Piezas infantiles sobre temas populares españoles vol. II*, cc. 9-13, m.d. (Oliver, 1976-1977).



Imagen 16. "Antón Pirulero", *Piezas infantiles sobre temas populares españoles vol. II*, cc. 18-23, m.s. (Oliver, 1976-1977).

Imagen 17. "Antón Pirulero", *Piezas infantiles sobre temas populares españoles vol. II*, cc. 29-39. (Oliver, 1976-1977).

Otros ciclos infantiles

Dentro de este apartado se encuentran aquellas piezas que llevan el componente infantil asociado al título o la dedicatoria de las mismas siendo éstas *Los días de la semana op. 72* y *Juguetes*. *Suite infantil para piano op. 108* de Román Alís, *Juguetes para pianistas II* de Claudio Prieto y *Peces petites per a mans menudes* de Manuel Blancafort. La mayor parte de estas obras se rigen por un mismo criterio, es decir, se trata de un ciclo de piezas breves dotadas de una sencillez técnica y estructural que las hace adecuadas para el alumnado de grado elemental.

Los días de la semana op. 72 de Alís (1969) está formada por seis piezas correspondientes a los días de la semana, exceptuando el sábado. La obra está dedicada a su hija Sonia y la claridad de su escritura la hace apta para el pianista novel. Cada una de las piezas desarrolla un motivo rítmico-melódico de dos a cuatro compases que se repite a lo largo de la misma con ligeras variaciones como la transposición o el intercambio de manos. De esta manera, a pesar de la aparente dificultad de algunas de las piezas, se facilita la ejecución de las mismas al tratarse siempre del mismo "gesto musical" repetido (Imagen 18 y 19). Asimismo, ambas manos están escritas en clave de Sol, utilizando el registro medio-agudo del teclado.

Imagen 18. "III. Martes (Marte)", *Los días de la semana op. 72*, cc.1-4 (Alís, 1969).

Imagen 19. "IV. Miércoles (Mercurio)", *Los días de la semana op. 72*, cc. 7-10 (Alís, 1969).

Juguetes. *Suite infantil para piano* está fechada en 1975 con la dedicatoria "a mi graciosa hija Elsa". Al igual que *Los días de la semana*, en *Juguetes* Alís recurre a las formas breves y repetitivas,

con una textura de melodía acompañada en la mayoría de ellas, utilización de la clave de Sol en ambas manos y ámbito reducido (la mano izquierda no baja más allá del Do 3 mientras la derecha

apenas sube al La 4). Una de las principales características de la obra es la relación del título de cada una de las siete piezas con un tempo que describe el carácter de la misma. Así “El pequeño bebé” lleva la indicación tiernamente, “El gatito dormilón” con

somnolencia, “La ratita saltarina” con picardía, “El osito blanco” bondadosamente, “El viejo mago” misteriosamente, “El caballo de cartón” balanceante y “La muñeca andarina” andando con cuerda (Imagen 20).



Imagen 20. “La muñeca andarina”, *Juguetes. Suite infantil para piano op. 108, cc. 1-6* (Alís, 1975).

Juguetes para pianistas II, de Claudio Prieto (1973), está formada por cinco piezas dedicadas a sus hijos. Al igual que las obras anteriores, éstas son breves y de corte sencillo, adecuadas al alumnado del grado elemental de música. Igualmente, ambas manos utilizan la clave de Sol, si bien la tesitura en el agudo en algunas piezas se dispara hasta el Si 5, lo que dificulta la lectura por el amplio uso de líneas adicionales. Una de las principales características, con respecto a las obras tratadas en este apartado,

es la indicación de uso de pedal en algunas de las piezas, si bien de forma muy breve. Asimismo, Prieto apuesta por un mayor uso de estructuras verticales, como puede apreciarse en la pieza número 5 escrita a modo de coral, que además es la única pieza que utiliza la clave de Fa. (Imagen 21). Aunque Prieto no señala ninguna digitación, esta obra es perfecta para el aprendizaje de los enlaces entre acordes.

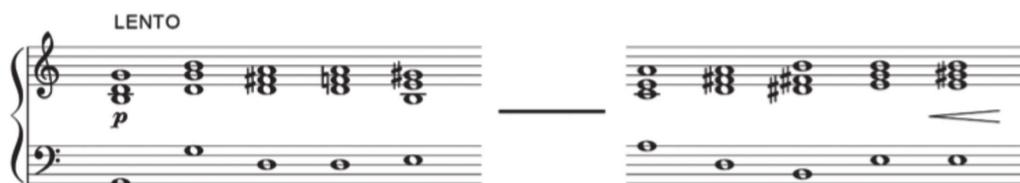


Imagen 21. *Juguetes para pianistas II, sistema 1, p. 27* (Prieto, 1973).

De 1985 es *Peces petites per a mans menudes* de Manuel Blancafort, dedicada a sus nietos. La obra está formada por doce piezas: “Il·lustracions per adornar un parvulari”, “Cançó d’Isabel”, “Marxa”, “Vals”, “Intermitències”, “Imma”, “Bressol”, “Ofrena a Camila”, “Ballet d’infants”, “Cançó a la platja”, “Muntanyes regalades” y “Cortesía”, de las cuales, “Muntanyes regalades” está basada en el tema homónimo popular catalán (Imagen 22a y 22b). Al igual que las otras obras citadas, las piezas que forman la

misma son de duración breve, si bien la dificultad de las mismas aumenta progresivamente, siguiendo una línea similar al *Álbum de la juventud* de Schumann, dado el carácter descriptivo de algunas de ellas. Las exigencias técnicas y de lectura hacen de las doce piezas un repertorio adecuado al alumnado de grado profesional, si bien las primeras, más sencillas, podrían programarse en los dos últimos cursos del grado elemental.



Imagen 22a. *Muntanyes regalades (transcripción)* (Blancafort, 1985).



Imagen 22b. “Muntanyes regalades”, *Peces petites per a mans menudes, cc. 1-8*. (Blancafort, 1985).

Introducción al piano contemporáneo

Por último, no se deben olvidar aquellas obras que se acercan a los procedimientos compositivos propios de la música de vanguardia. Dentro de este grupo se encuentran *Introducción al piano contemporáneo* (1975) de Manuel Castillo e *Imágenes de infancia* de Cruz de Castro (1989).

Manuel Castillo escribe su *Introducción al piano contemporáneo* en 1975. La obra está formada por "20 piezas de mediana dificultad" en las que el compositor explora las nuevas técnicas pianísticas relacionadas con el uso de las grafías no convencio-

nales (Imagen 23, 24 y 25). La etiqueta de mediana dificultad se debe a la posición que adopta la mano en las diferentes técnicas: un pianista novato no tendría dificultad en realizar una lectura a primera vista de las piezas, pero el uso de repeticiones, *clusters* y otros procedimientos exigen una cierta madurez musical y un control de los brazos, muñecas y manos si no se quiere caer en posiciones rígidas que provoquen lesiones. En líneas generales esta *Introducción al piano contemporáneo* se encuentra a caballo entre los libros de técnica al uso, como son los estudios y ejercicios de Carl Czerny, Charles-Louis Hanon o Ettore Pozzoli, y los siete volúmenes del *Játékó* de György Kurtág.

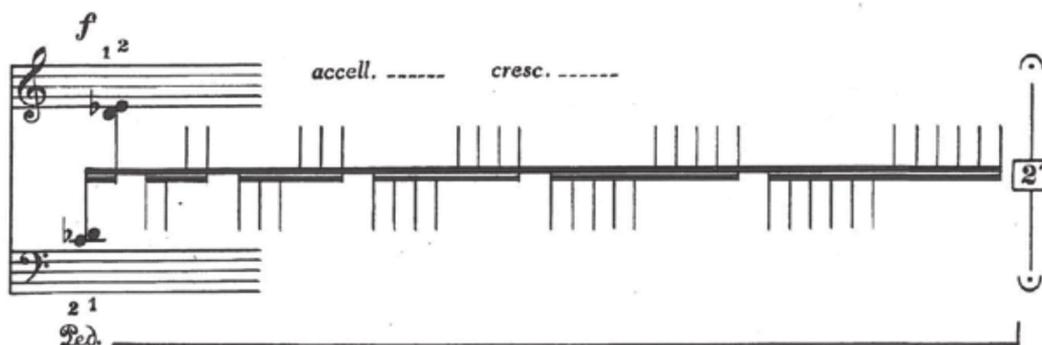


Imagen 23. *Introducción al piano contemporáneo II, sistema 1* (Castillo, 1975).



Imagen 24. *Introducción al piano contemporáneo IX, sistema 1* (Castillo, 1975).

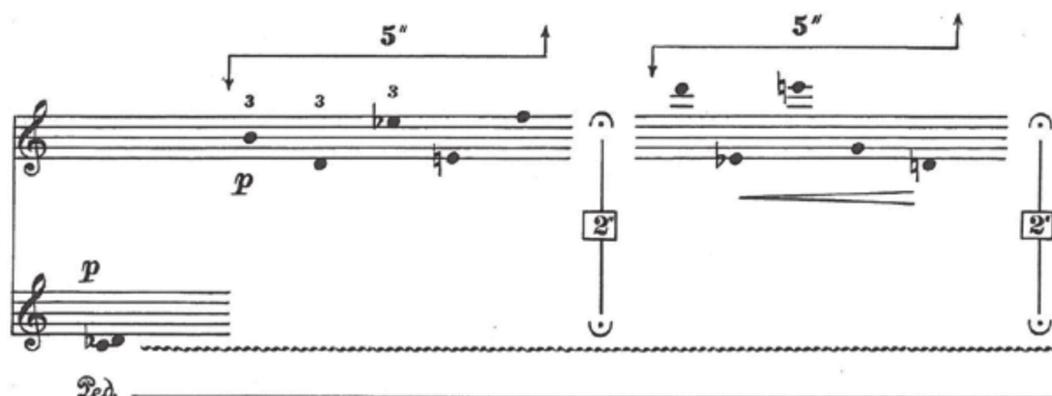


Imagen 25. *Introducción al piano contemporáneo XV, sistema 1* (Castillo, 1975).

Imágenes de infancia está formada por doce piezas: "El trompo", "Vals para piano de juguete", "El tren de cuerda", "El sueño de la muñeca", "El dominó del seis doble", "El boque encantado", "Marcha del soldadito de plomo", "El ordenador de sonidos", "La bailarina de la caja de música", "Travesuras", "El mecano", "El apasionado tango del querido viejo gramófono". Siguiendo una línea como la anteriormente mencionada de Schumann, Musorgski o Debussy, estas:

Son imágenes vividas en sus años de Las Palmas, sensaciones en el bosque o junto a los viejos juguetes, sin olvidar el 'querido viejo gramófono' en el que sonaban los tangos de Discépolo o Gardel. Pero hay algo que vitaliza y colorea con encanto singular las evocaciones: la mirada del compositor, su feliz sentimiento de niño grande, su instintiva voluntad de no repetir lo ya hecho por otro o por él (Franco, 2002).

Se trata de una obra de dificultad media, adecuada para el alumnado del grado profesional por las mismas cuestiones que la *Introducción al piano contemporáneo* de Castillo. Las exigencias técnicas de las doce piezas pasan por el uso de diferentes recursos y notaciones no convencionales con sus consecuencias, en-

tre las que destacan la utilización de *clusters*, como en “Marcha del soldadito de plomo” (Imagen 26), módulos intercambiables, como en “Travesuras” (Imagen 27), o grafismos como en “El dominó del seis doble” (Imagen 28).



Imagen 26. “Marcha del soldadito de plomo”, *Imágenes de infancia*, cc. 79-80 (Cruz de Castro, 1989).

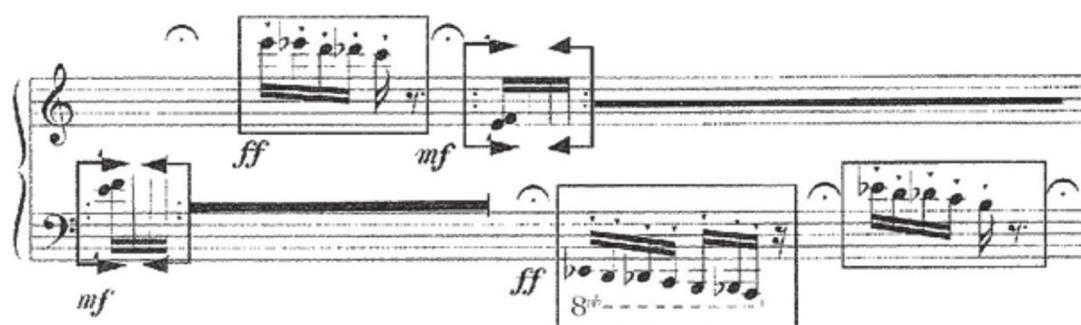


Imagen 27. “Travesuras”, *Imágenes de infancia*, p. 86, sistema 2 80 (Cruz de Castro, 1989).

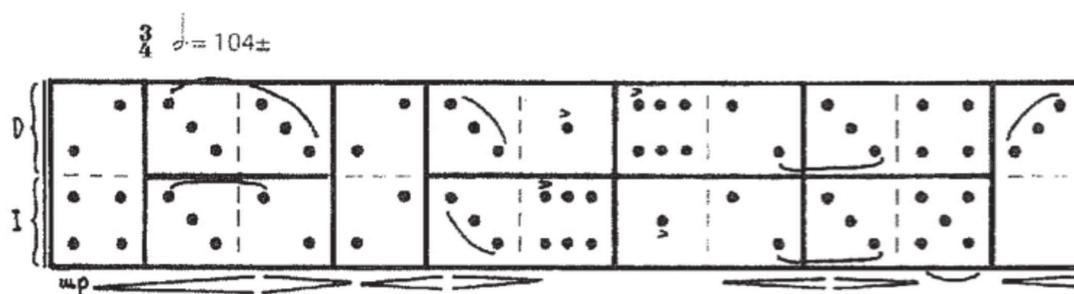


Imagen 28. “El dominó del seis doble – Contrapunto nº 2”, *Imágenes de infancia*, p. 30, sistema 1 80 (Cruz de Castro, 1989).

Conclusiones

A lo largo de la segunda mitad del siglo XX son varios los compositores que se han acercado a la producción de repertorio infantil para piano. El estudio de este repertorio ha podido determinar la existencia de dos rasgos destacados en este tipo de producción: por un lado, aquellas obras destinadas *ex profeso* a la enseñanza del instrumento y, por otro lado, aquellas obras destinadas al público infantil.

Dentro del primer grupo se ha podido comprobar como compositores como Antón García Abril realizan una intensa investigación pedagógica para adaptar de la manera más adecuada las diferentes piezas al joven aprendiz, no solo desde el punto de vista fisionómico, sino que también desde el punto de vista del desarrollo intelectual. Dichas características están presentes en las dos obras analizadas: *Mi pequeño planeta* y los tres *Cuadernos de Adriana*. Otros compositores, como Rogelio Groba, centran su

objetivo en el alumnado que ya posee cierto grado de soltura, como puede verse en sus tres cuadernos de *Tipoloxías*. Sin embargo, el acercamiento al joven intérprete en su *Iniciación ó piano* no resulta del todo convincente dadas las exigencias técnicas de algunas de las piezas que componen el ciclo.

Dentro del segundo grupo se han establecido dos líneas predominantes. La primera de ellas está relacionada con el uso del folklore como procedimiento pedagógico. La utilización de la cita literal de melodías conocidas resulta un recurso adecuado a la hora de acercar la música al estudiante. Interpretar obras auditivamente reconocibles puede causar un grado de satisfacción en el intérprete lo que a su vez podrá ser un estímulo para seguir estudiando. La segunda línea la constituyen los ciclos de piezas infantiles, muchos de ellos dedicados a los hijos y nietos de los compositores. La mayoría de estas piezas, de duración breve, pueden ser programadas para los alumnos de grado elemental de música.

Por último, se han señalado dos piezas relacionadas con la técnica pianística contemporánea. Ambas pueden considerarse relevantes si se tiene en cuenta la escasez de obras con notación no convencional destinada al joven aprendiz. Quizás no sean las obras más adecuadas, por su nivel de dificultad, para los intérpretes noveles, pero aportan, sin duda, un primer paso en la enseñanza de los nuevos procedimientos y recursos pianísticos fundamentales en buena parte del repertorio para piano de la segunda mitad del siglo XX, así como un acercamiento a este tipo de música generalmente apartado de determinados niveles de enseñanza.

Referencias

- Alís, R. (1977). *Juguetes. Suite infantil para piano op. 108*. Madrid: Real Musical.
- Alís, R. (1985). *Ocho canciones populares españolas op. 77*. Madrid: Unión Musical Española.
- Alís, R. (1991). *Los días de la semana op. 72*. Madrid: Música Mundana.
- Blancafort, M. (1991). *Peces petites per a mans menudes*. Berga: Amalgama.
- Castillo, M. (1983). *Introducción al piano contemporáneo*. Madrid: Real Musical.
- Chiantore, L. (2001). *Historia de la técnica pianística*. Madrid: Alianza Música.
- Coronas, P. (2010). *La obra pianística de Antón García Abril. Enfoque estético y comunicativo de su mensaje*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Cruz de Castro, C. (1995). *Imágenes de infancia para piano*. Madrid: Real Musical.
- Franco, E. (2002). "Cruz de Castro y su obra para piano". En *El País*, 22/03/2002. Consultado en http://elpais.com/diario/2002/03/22/espectaculos/1016751609_850215.html
- García-Abril, A. (1986a). *Cuadernos de Adriana. Piano para principiantes. Primera parte*. Madrid: Real Musical.
- García-Abril, A. (1986b). *Cuaderno de Adriana. Piano para principiantes. Segunda parte*. Madrid: Real Musical.
- García-Abril, A. (1986c). *Cuaderno de Adriana. Piano para principiantes. Tercera parte*. Madrid: Real Musical.
- García-Abril, A. y López de Arenosa, E. (1990). *Mi pequeño planeta*. Madrid: Música 2000.
- Groba, R. (2010). "Homenaje a Rogelio Groba". Consultado en <http://www.museoreinasofia.es/sites/default/files/actividades/programas/prog25oct10.pdf>
- Groba, R. (1977). *Iniciación al piano*. Madrid: Alpuerto.
- Groba, R. (1984a). *Tipoloxías para piano. Libro primeiro*. Madrid: Alpuerto.
- Groba, R. (1984b). *Tipoloxías para piano. Libro segundo*. Madrid: Alpuerto.
- Groba, R. (1984c). *Tipoloxías para piano. Libro terceiro*. Madrid: Alpuerto.
- Ogas, J. (2011). "El texto inacabado: tipologías intertextuales, música española y cultura". En: Celsa Alonso et al.: *Creación musical, cultura popular y construcción nacional en la España contemporánea*. Madrid: ICCMU.
- Oliver, Á. (1976). *Piezas infantiles sobre temas populares españoles Vol. I*. Madrid: Real Musical.
- Oliver, Á. (1977). *Piezas infantiles sobre temas populares españoles Vol. II*. Madrid: Real Musical.
- Prieto, C. (1974). *Juguetes para pianistas II*. Madrid: Alpuerto.
- Ruiz-Pipó, A. (1979). *Encajes. Piezas infantiles para piano*. Madrid: Real Musical.



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo

MAGISTER

www.unioviado.es/reunido



REVISIÓN TEÓRICA

Evolución histórica de la ley de uso y promoción del bable/asturiano en la enseñanza secundaria: orígenes, debates jurídicos, educación y perspectivas de futuro

Manuel Germán García Benito

PALABRAS CLAVE

Lengua
Secundaria
Sistema
Ley
Currículo
Bable

KEYWORDS

Language
Secondary
System
Law
Curriculum
Bable

RESUMEN

Este artículo reflexiona sobre la implantación del asturiano (o bable) en el sistema educativo regional desde una perspectiva plural. El proceso se inició a mediados de la década de los ochenta, sin embargo, la aprobación de ley de promoción y uso del bable/asturiano fue el hecho más destacado. Esta ley ha permitido normalizar la enseñanza de la lengua vernácula, así como regular cuestiones importantísimas: titulaciones, formación del profesorado, voluntariedad del aprendizaje, etc. El número de estudiantes, profesores y centros relacionados con el asturiano ha aumentado en todo este tiempo, aunque ahora se encuentra estancado. La lengua asturiana aparece recogida como asignatura de libre configuración autonómica en los currículos educativos de secundaria y bachillerato. Su aprendizaje es voluntario y actualmente cuenta con buenos recursos didácticos, así como actividades específicas destinadas para facilitar su estudio. El plan piloto experimental de promoción del uso del asturiano utiliza el idioma regional como lengua vehicular, sin embargo, el empleo del bable sigue siendo minoritario en nuestro sistema educativo, lo que condiciona la supervivencia de la lengua a medio y largo plazo.

Historical evolution of the Asturian's use and promotion law in the secondary education: origins, legal debates, Education and future prospects

ABSTRACT

This paper thinks about the Asturian language implementation in the regional educational system from a plural perspective. The process started in the middle of the eighties, however, the Asturian's Use and Promotion Law approval was the main fact. This law has allowed to normalize the vernacular language education, as well as some important matters: degrees, teacher training, free learning, etc. The number of students, teachers and high schools related with the Asturian language has increased along this time, although nowadays it is stalled. The regional language appears in the secondary and baccalaureate educational curriculum like an autonomic free configuration subject. Its learning is free and now it has good teaching resources, as well as particular activities to make its study easier. The Asturian's Use and Promotion Experimental Plan utilizes the regional language as working language, however, the bable's use is minority in our educational system still, this fact predetermine the language survival in the medium and long-term.

E-mail de correspondencia: m.uviu.asturies@gmail.com

Recibido el 13 de enero de 2017 -Aceptado el 16 de noviembre de 2017

Introducción

Este 2018 se cumplen 20 años de la aprobación de la Ley 1/1998, de 23 de marzo, de promoción y uso del bable/asturiano. La lucha por la cooficialidad de nuestras lenguas regionales: asturiano y gallego-asturiano, ha formado parte del discurso político regional y regionalista desde el comienzo de la democracia. La diversidad de opiniones era y continúa siendo la nota dominante.

El papel de la lengua asturiana en la educación será polémico en los próximos años. La sociedad deberá decidir qué protagonismo tendrá en nuestro sistema educativo: asignatura de libre configuración, optativa, troncal, lengua vehicular, etc. Este artículo contribuye al conocimiento del tema, tanto en lo que hace a sus orígenes como a su situación actual, para lo cual ha procurado recoger opiniones de todas las procedencias y posturas ideológicas, contribuyendo así a enriquecer el debate con nuevos datos y puntos de vista.

Las fuentes digitales tienen un marcado protagonismo en este trabajo, pues se trata de una cuestión relativamente cercana en el tiempo. La prensa nacional y regional ha sido fundamental para seguir la tramitación de la ley. Por último, las referencias legislativas se ciñen exclusivamente a cada apartado evitando en lo posible una enumeración redundante e innecesaria.

La reivindicación lingüística en Asturias se remonta al tardo-franquismo, si bien con menor intensidad que en otras regiones españolas. El asturiano se había mantenido hasta entonces en un plano meramente cultural o folclórico: relatos, música tradicional, teatro costumbrista, etc. La mayoría de la población reservaba su uso al ámbito privado.

El número de asociaciones que empezaron a utilizar la lengua regional era minoritario. Conceyu Bable fue la más importante de todas ellas. Sus creadores fueron: Xosé Lluís García Arias, Lluís Xabel Álvarez y Xuan Xosé Sánchez Vicente. La revista *Asturias Semanal* (F.D.M., 1974) les presentó en sociedad a través de una entrevista en la que exponían cuál era la situación en la que se encontraba la lengua, así como las iniciativas que iban a tomar para revitalizar el bable. A partir de entonces, el grupo contó con una sección en la publicación, al principio quincenal y después semanal.

A pesar de todas estas iniciativas, el gran público asturiano permanecía prácticamente al margen, tal como indican las encuestas realizadas por aquella época. Los estudios de opinión son útiles pero siempre hay que tomarlos con prudencia. Las cifras proporcionadas por la tabla 1 (SADEI, 1984, p.51) son un ejemplo.

Tabla 1. Conocimiento del bable según los encuestados (1977 y 1983).

Año	Entiende		Habla		Lee		Escribe	
	1977	1983	1977	1983	1977	1983	1977	1983
Sí, con soltura.	17,6	15,2	8,0	6,4	14,5	10,4	4,8	2,6
Con dificultad.	38,3	36,0	30,0	19,8	33,2	20,6	19,4	6,0
No entiende.	44,1	48,8	62,0	73,8	52,3	69,0	75,8	91,4
Total.	100	100	100	100	100	100	100	100

Nota. $N_{1977}=660$; $N_{1983}=1.200$

Algunos datos son claramente irreales, por ejemplo, es difícil de creer que el 30,0% y el 19,4% de los encuestados hablasen o escribiesen en bable, aunque fuese con dificultad, en 1977. La enseñanza de la lengua asturiana no estuvo permitida durante el franquismo por lo ambos datos no pueden ser correctos. La elevada cifra de hablantes solamente se explica si se tiene en cuenta que hay mucha gente que identifica hablar asturiano con el uso

de algunas palabras en bable, léase *ye* o *facier*, en un discurso donde el castellano es la lengua principal. Finalmente, parece poco verídico que el número de personas que se incluyen en el epígrafe de no entiende aumente en todos los apartados. El período de tiempo, apenas seis años, no permite semejante variabilidad.

La tabla 2 (SADEI, 1984, 62) recoge el interés que despertaba la posibilidad de aprender asturiano entre los encuestados.

Tabla 2. Disposición a aprender bable.

	Año	
	1977	1983
No, porque no le parece importante.	26,7	50,2
No, a no ser por causas de fuerza mayor.	15,9	9,4
Sí.	15,6	27,0
Ya lo está aprendiendo.	-	0,5
Considera que sabe bable suficientemente.	17,6	6,1
No sabe / No contesta.	24,2	6,8
TOTAL.	100	100

Nota. $N_{1977}=660$; $N_{1983}=1200$

Las cifras del primer apartado son las más llamativas puesto que reflejan el sentir mayoritario de la población. El 50,2% de los encuestados reconoce que aprender bable no le parece importante, mientras que el número de personas que estarían dispuestas a aprender bable pasa del 15,6% al 27,0%. La encuesta fue publicada en 1984. El incremento en la cantidad de personas pudo

deberse a las ventajas que estaban empezando a disfrutar los habitantes de los territorios con lengua propia, principalmente en lo que afecta al ingreso en la administración.

Las encuestas también recogen la opinión que tenía la gente sobre una hipotética enseñanza en lengua asturiana. Los datos que arroja la tabla 3 (SADEI, 1984, p.70) son muy discutibles.

Tabla 3. Opiniones sobre el empleo del bable en la enseñanza.

	Año	
	1977	1983
1) Enseñanza exclusivamente en castellano.	30,9	34,0
2) Escuelas separadas para cada lengua.	4,2	5,8
3) Enseñanza predominantemente en castellano con alguna asignatura en bable.	39,7	48,5
4) Enseñanza bilingüe.	23,6	11,0
5) Enseñanza exclusivamente en bable.	0,6	0,7
6) No sabe / No contesta.	1,0	-
TOTAL.	100	100

Nota. $N_{1977} = 660$; $N_{1983} = 1200$

Los epígrafes de esta encuesta son demasiado ambiguos. La expresión alguna asignatura en bable es muy imprecisa. Las asignaturas del área de geografía e historia son más proclives al asturiano que la física o las matemáticas, aunque se pueden impartir todas. Finalmente, resulta llamativo el descenso de partidarios entre la opción de la enseñanza bilingüe. Quizás este dato refleje el temor que había en ciertos sectores de la sociedad asturiana a que se reprodujesen situaciones de exclusión educativa como las que se estaban viviendo en otras partes de España.

La oficialidad del asturiano apenas tuvo incidencia durante los debates que condujeron a la aprobación del estatuto de autonomía asturiano. El profesor Francisco Bastida ofrece su opinión acerca de los estudios demoscópicos que se habían elaborado hasta entonces, algunos de los cuales eran bastante favorables a la cooficialidad del bable: "habría que poner en cuarentena esas encuestas, ya que si hubiese esa demanda, se hubiese trasladado a las formaciones de entonces. Los partidos no lo veían como algo de interés para la ciudadanía, de hecho, la cuestión de la oficialidad no ha decidido las elecciones" (García, 2012, p.170). El debate en torno al asturiano se enfocaba otra manera: "el tema del bable fue muy debatido, más que nada se discutía qué era el bable, si uno o varios. Por ejemplo, en el artículo cuarto, no se emplea el término lengua, y cuando se habla de competencias se habla de bable en sus distintas modalidades" (García, 2012, p. 171).

El artículo 10.1.15 del estatuto señala como competencia del Principado: "El fomento y protección del bable en sus diversas variantes que, como modalidades lingüísticas, se utilizan en el territorio del Principado de Asturias", por otra parte el apartado 1.14 de este mismo artículo indica como una de las competencias de la administración regional: "El fomento de la investigación y de la cultura, con especial referencia a sus manifestaciones regionales y a la enseñanza de la cultura autóctona".

El dictamen de la ponencia para la reforma del estatuto elaborado en 1998 contó con el apoyo del Partido Popular (PP, en adelante) y del Partido Socialista Obrero Español (PSOE, en adelante), mientras Izquierda Unida (IU, en adelante) y el Partíu Asturianista (PAS, en adelante) votaron en contra. El nuevo texto aprobado no incluía la oficialidad de las lenguas regionales.

La negativa a la cooficialidad del asturiano, abrió la puerta al desarrollo de la ley de promoción y uso. *La Nueva España* lo recogía así (*La Nueva España*, 16 de febrero de 1998): "La lengua asturiana, la gran estrella de los debates de la reforma, no será oficial, tal como exigieron PAS e IU. El artículo cuatro permanecerá como estaba, salvo un añadido: una ley del Principado regulará la protección, uso y promoción del bable".

La ley de promoción y uso del bable/asturiano

Los debates jurídico-políticos entorno a la ley

La ley de promoción y uso del asturiano se aprobó en 1998, sin embargo, antes de esta fecha hubo ayuntamientos que "oficia-

lizaron" la lengua asturiana, concretamente ocho: Laviana, Langreo, Castrillón, Bimenes, Morcín, Teverga y Llanera. El Tribunal Superior de Justicia de Asturias (TSJA, en adelante) invocando la doctrina del Tribunal Constitucional, sobre la posibilidad de que Andecha Astur pudiese presentar sus candidaturas en asturiano, suspendió la ejecución de las declaraciones municipales que cooficializaron la lengua regional (Tribunal Constitucional de España, 1996).

La ley de promoción y uso generó cierta polémica en torno a su constitucionalidad. El 26 de enero de 1998 se organizó un debate en la sede de *La Nueva España* (*La Nueva España*, 27 de enero de 1998) en el que intervinieron los catedráticos de Derecho Constitucional de la Universidad de Oviedo, Ramón Punset y Francisco Bastida, el catedrático de Derecho Administrativo, Leopoldo Tolívar Alas y el secretario general del PAS y abogado, Xesús Cañedo. Bastida y Punset expresaron sus dudas sobre la constitucionalidad de algunos artículos de la futura ley, como el que establece el derecho de los ciudadanos a utilizar el bable para comunicarse por escrito con la administración regional o el que considera la lengua asturiana como materia integrante del currículum escolar. Ambos juristas coincidieron en que la validez de las comunicaciones en lengua vernácula con la administración constituía el "núcleo duro" de la cooficialidad de una lengua, categoría que el estatuto asturiano no concede a nuestra lengua regional. Por otra parte, entendían que el nivel curricular que se le concedía al asturiano, propio de los idiomas cooficiales, no encajaba con la voluntariedad del aprendizaje que figura en el artículo 4 del estatuto.

Tolivar Alas entendía que las comunicaciones con la administración podían afectar a ese "núcleo duro" antes mencionado, pero de manera tangencial: "No hay una relación de bilateralidad entre la administración y el administrado porque el Principado no tiene obligación de contestar en asturiano".

El profesor Bastida también puso el foco de atención sobre otro aspecto, la conveniencia política de la norma: "no surge de la convicción del PP, sino que es fruto de una transacción para mantenerse en el poder", por este motivo se mostraba partidario de alcanzar un mayor nivel de consenso, tampoco era oportuno que se realizase el debate sobre el proyecto de la ley del bable antes de la aprobación de la reforma del estatuto de autonomía. Finalmente, echó en falta una referencia a las variantes del bable en el proyecto.

Xesús Cañedo aseguraba por su parte que: "La normativa puede tener algún roce con la Constitución, pero aplicada con lealtad y sentido común, cabe dentro de la Carta Magna y del estatuto de autonomía", por otra parte, defendía la oportunidad de la ley, ya que como aseguraba: "está cantado que la reforma no variará el tratamiento estatutario al asturiano".

Punset hizo hincapié en el tema educativo. La enseñanza era un área, en la que según su opinión, se corría el riesgo de incurrir en discriminación, poniendo el ejemplo del catalán.

Finalmente, la ley de promoción y uso del bable/asturiano fue aprobada el 12 de marzo de 1998, siendo publicada en el

BOPA del día 28 de marzo (ley 1/1998, 1998). Las principales novedades de la ley aprobada definitivamente respecto al proyecto inicial fueron: la consideración del gallego-asturiano como una modalidad lingüística; reconocer el derecho de los ciudadanos a poder dirigirse a la Administración regional en bable; establecer la posibilidad de que el conocimiento de las lenguas vernáculas sea valorado en las oposiciones”.

La enseñanza del asturiano antes de la aprobación de la ley de promoción y uso

La enseñanza de la lengua asturiana y del gallego-asturiano en su respectivo ámbito territorial estaba presente con anterioridad a la ley de promoción y uso del asturiano. La presencia del asturiano en el sistema educativo arranca en el curso 1984-1985. Una comisión nombrada por el consejero Manuel De la Cera fue la encargada de diseñar el plan de escolarización. Sus integrantes eran: dos representantes de la Academia de la Llingua (Xosé Lluís García Arias y Xuan Xosé Sánchez Vicente), dos de la Universidad (Emilio Alarcos Llorach y José Antonio Martínez García) y uno del IDEA (Jesús Evaristo Casariego). Los ejes fundamentales en los que se apoyaba el plan eran (Academia de la Llingua, 2002): libertad de los padres para decidir si desean que sus hijos reciban enseñanza de asturiano; realización en los centros que previamente lo soliciten y tengan condiciones para ello; acuerdo del consejo escolar del centro.

La docencia del asturiano en las enseñanzas medias tenía lugar fuera del horario lectivo y, en ocasiones, el profesor debía hacer su propia captación de alumnos. La tabla 4 recoge el número de alumnos escolarizados en enseñanzas medias, entre 1984 y 1990 (Información, 1991).

Tabla 4. Desarrollo de la escolarización.

	Enseñanzas Medias	
	Centros	Alumnos
Curso 87-88	3	352
Curso 88-89	16	653
Curso 89-90	14	590
Curso 90-91	19	650

Estos datos permiten comprobar que la implantación de la enseñanza en asturiano iba creciendo paulatinamente. Los motivos que explican esta lentitud son de muy diversa índole (García, 23 de mayo de 2007): “recortes presupuestarios, inexistencia de materiales curriculares, falta de profesorado con las competencias lingüísticas adecuadas, dejadez desde la administración, ausencia de organismos especializados, carencia de estímulos extraescolares (televisión, radio y prensa), etc.”

El nuevo marco legislativo: la ley de promoción y uso del bable/asturiano

La ley 1/1998, de 23 de marzo, de promoción y uso del bable/asturiano es la normativa jurídica vigente que regula todo lo que atañe a la lengua regional. La presencia del asturiano en el sistema educativo viene regulada por los artículos 9, 10 y 11 de la ley de uso y promoción del asturiano (ley 1/1998, 1998), los cuales hacen referencia respectivamente a la enseñanza, al currículo y a las titulaciones.

El registro general de capacitación en bable/asturiano o gallego-asturiano es el organismo mediante el cual los profesores acreditan su conocimiento de las lenguas regionales. Su estructura y funcionamiento vienen regulados por el decreto 39/2001, de 5 de abril (decreto 39/2001, 2001), derogando el anterior decreto 89/1994, de 22 de diciembre (decreto 89/1994, 1994). La certificación, además de los datos personales y de la titulación, incluye el curso de capacitación superado.

La acreditación lingüística depende del idioma que se solicite. El nivel de asturiano se demuestra mediante la siguiente documentación (Educastur, 2017): Cursos de Especialización en Lengua Asturiana (Convenio MEC-Principado 1988); Cursos de Llingua Asturiana pa Enseñantes (A.L.L.A.); Cursos de Experto en Filología Asturiana (Universidad de Oviedo)”. Esta formación iba destinada a licenciados en Filología de cualquier especialidad. La duración alcanzaba las 560 horas (56 créditos), divididas en las asignaturas siguientes (asturies.com, 2010): L’Asturianu y los otros Dominios Lingüísticos Peninsulares, Llingua Asturiana I, Hestoria de la Llingua Asturiana I, Sociolingüística del Asturianu, Llingua Asturiana II, Hestoria de la Llingua Asturiana II, Testos Asturianos Medievales, Testos Lingüísticos Asturianos (modernos y contemporáneos) y Lliteratura Asturiana; Cursos de Especialista en Filología Asturiana (Universidad de Oviedo). La capacitación para impartir docencia de asturiano por los maestros y diplomados en EGB se obtenía a través de estos estudios. El número total de horas era 420 (42 créditos), articuladas en seis materias (asturies.com, 2010): Llingua Asturiana I, Llingua Asturiana II, Hestoria de la Lliteratura Asturiana, Didáctica de la Llingua Asturiana I, Didáctica de la Llingua Asturiana II y Hestoria de la Llingua Asturiana.

La certificación de gallego-asturiano requiere alguno de estos títulos (Educastur, 2017): Cursos de formación del profesorado en gallego-asturiano (Convenio MEC-Principado 1988); Cursos de formación del profesorado en gallego-asturiano (Resolución de 26 de julio de 1994); Cursos de Capacitación en gallego-asturiano para la Educación Primaria y para la Educación Secundaria (Plan Regional de Formación, en colaboración con la A.L.L.A.).

El Plan Bolonia trajo numerosos cambios en la enseñanza del asturiano que imparte la Universidad de Oviedo (asturies.com, 2010). La facultad de filosofía y letras oferta un minor de lengua asturiana, por lo que la filología asturiana entra como complemento de un grado en filología. En total son 48 créditos divididos en ocho asignaturas: Llingua Asturiana I: normativa, competencia y usu; Llingua Asturiana II: normativa, competencia y usu; Llingua Asturiana III: fonética y fonoloxía; Llingua Asturiana IV: morfoloxía; Llingua Asturiana V: sintaxis; Llingua Asturiana VI: léxicu; Historia de la Llingua Asturiana e Historia de la Filoloxía Asturiana.

La capacitación para la docencia de lengua asturiana en la ESO y el Bachillerato se obtiene a través del máster universitario en formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional organizado por el Centro Internacional de Postgrado de la Universidad. Esta formación consta de 60 créditos ECTS en su especialidad de asturiano.

Por último, la facultad de formación del profesorado y educación incluye la mención en asturiano dentro de sus planes de estudio. La carga lectiva es de 30 créditos y cinco asignaturas (asturies.com, 2010): Llingua Asturiana I, Llingua Asturiana II, Historia de la Lliteratura Asturiana, Didáctica de la Llingua Asturiana I y Didáctica de la Llingua Asturiana II.

El asturiano en los currículos LOMCE (ESO y Bachillerato)

El sistema educativo español está regulado por la ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa (BOE, 2013) (LOMCE, en adelante), la cual modifica el articulado de la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, 2006). La LOMCE divide la ESO en dos ciclos: primero (1º, 2º y 3º cursos) y segundo (4º curso). Las asignaturas se clasifican tres bloques: troncales, específicas y de libre configuración autonómica.

La disposición adicional trigésima octava es la que más afecta a la lengua asturiana. Su punto 6 dice: “Aquellas Comunidades Autónomas en las que existan lenguas no oficiales que gocen de protección legal las ofertarán, en su caso, en el bloque de asig-

naturas de libre configuración autonómica, en los términos que determine su normativa reguladora" (LOMCE, 2013, p.171).

Esta normativa establece un fondo formativo común de conocimientos para todo el alumnado español conocido como currículo básico de la ESO y Bachillerato, recogido en el real decreto 1105/2014, de 26 de diciembre (real decreto 1105/2014, 2014). El Principado de Asturias en el ejercicio de sus competencias, adapta, completa y concreta este real decreto a la realidad de su territorio, mediante los currículos de la ESO y Bachillerato (decretos 43/2015, de 10 de junio y 42/2015, de 10 de junio, respectivamente).

La lengua asturiana y literatura aparece clasificada como asignatura de libre configuración autonómica para toda la ESO en el anexo III del decreto 43/2015, de 10 junio (decreto 43/2015, 2015). Los contenidos del primer y segundo ciclo se dividen en los siguientes bloques: comunicación oral: escuchar y hablar; comunicación escrita: leer y escribir; conocimiento de la lengua; educación literaria y aspectos socioculturales. Todos los bloques de contenidos van acompañados de sus respectivos criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. El horario de la ESO recogido en el decreto establece que el número de sesiones por semana dedicadas a la lengua asturiana y literatura es de 2 durante el primer ciclo y de 3 en el segundo.

El decreto 42/2015, de 10 junio (decreto 42/2015, 2015) agrupa a la lengua asturiana y literatura como asignatura de libre configuración autonómica. Los títulos de los bloques de contenidos son iguales que los de la ESO, tanto en primero como en segundo de Bachillerato. Al igual que ocurre en la ESO, los contenidos tienen sus correspondientes criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. El anexo IV del decreto recoge el horario del Bachillerato. Los estudiantes que escojan lengua asturiana y literatura reciben una sesión a la semana en cualquiera de las modalidades de Bachillerato (Humanidades y Ciencias Sociales, Artes y Ciencias) tanto en primero como en segundo.

La enseñanza del asturiano en la actualidad: materiales, cifras y perspectivas de futuro

Materiales

El portal de la consejería de educación, Educastur, recoge los siguientes materiales (Educastur, 2017) en el apartado dedicado al asturiano. Todos ellos, así como los archivos asociados, estaban operativos en el momento de escribir este artículo: Selmana de les Lletres, Club de llectura, Axenda Didáctica Escolar 16-17 (sic), IV Certame de teatru escolar, Backstage Premiu Meyor Cantar, Día de les Ciencies, Día de la llingua materna y Educallingua.

Como se puede ver, la tipología de los mismos podría clasificarse de la siguiente manera: festivales, jornadas y nuevas tecnologías. Todos ellos incluyen los formularios de participación y las direcciones a las que hay que enviar la documentación. Educallingua es un blog que se utiliza para el intercambio de experiencias, ideas, opiniones, etc. entre los miembros de la comunidad educativa.

Cifras

La evolución del número de estudiantes y profesores de lengua asturiana y gallego-asturiano durante los últimos años es la que figura en la tabla 5 (asturies.com, 2010):

Tabla 5. Número de alumnos y profesores (2012-2015).

	Alumnado (secundaria).	Profesores.
Curso 2012-2013	3.000	63
Curso 2013-2014	3.003	70
Curso 2014-2015	3.220	70

Asimismo, el Serviciu de Planificación Llingüística y Normalización del Principado de Asturias ofrece de manera desagregada el número de alumnos que cursan las lenguas regionales (asturiano y gallego-asturiano) en la enseñanza pública y concertada para el presente curso 2017/2018. La Tabla 6 recoge dichos datos.

Tabla 6. Situación actual de las lenguas regionales: centros y alumnado.

Titularidad e idioma.	Curso 2017/2018			
	Enseñanza Pública. Asturiano		Enseñanza Pública. Gallego-asturiano	Enseñanza concertada. Asturiano
Etapas educativas.	Educación Secundaria Obligatoria.	Bachillerato.	Educación Secundaria Obligatoria.	Educación Secundaria Obligatoria.
Nº centros/nº de centros con lengua regional (%).	84/75 (89,92%).	70/48 (68,57%).	84/4 (4,76%).	55/28 (50,90%).
Nº de alumnos de la etapa/estudiantes que cursa asturiano o gallego-asturiano. (%).	21.525/3.065 (14,23%).	9.543/336 (3,52%).	854/74 (8,66%).	10.073/483 (4,79%).

Las cifras ofrecidas por estas tablas muestran un panorama de estabilidad, tanto el número de estudiantes como de profesores, apenas varían en los últimos cursos. La cantidad de alumnos se reduce significativamente entre la ESO y el Bachillerato. Los currículos de la ESO y Bachillerato muestran el porqué de este descenso en el número de estudiantes. El asturiano en la ESO, como ya se dijo antes, es una materia de libre de libre configuración autonómica por lo que debe competir con otras asignaturas. Estas materias son, entre otras: segunda lengua extranjera, tecnologías de la información y la comunicación, anatomía aplicada, cultura científica, dibujo técnico, etc.

En principio, el alumnado suele escoger otras asignaturas que ellos o sus padres valoran como más "útiles", generalmente

una segunda lengua extranjera, o materias relacionadas con su futura profesión, como pueden ser las TIC. Además de la "utilidad", la importancia del contexto lingüístico familiar es clave. Este hecho ya se demostró en un estudio elaborado en 2004 entre 144 estudiantes de 2ºESO. Sus autores conclúan que:

Si miramos la condición lingüística familiar como una línea continua cuyos extremos se hayan representados por los asturianoparlantes y los castellanoparlantes, al aproximarnos a un extremo aumentan las actitudes positivas hacia el asturiano al tiempo que disminuyen hacia el castellano y, al aproximarnos al otro, aumentan las actitudes positivas hacia el castellano al tiempo que disminuyen hacia el asturiano (Huguet, 2004, p.445).

Perspectivas de futuro

El uso del asturiano como lengua vehicular es inexistente en la educación secundaria, únicamente se utiliza en primaria. Aunque no forme parte de la temática de este artículo, conviene mencionar la normativa ya que es muy previsible que sirva como modelo para otras etapas educativas en los próximos años. La resolución de 2 de junio de 2017 (resolución 2 de junio, 2017) regula los siguientes apartados del plan piloto experimental de promoción del uso del asturiano: ámbito de aplicación, finalidad, requisitos de los centros docentes, estructura, procedimiento para la autorización, ordenación curricular, alumnado destinatario, profesorado, formación del profesorado; coordinación, supervisión y asesoramiento; evaluación y revocación.

El asturiano se emplea como idioma de referencia durante una hora a la semana en las siguientes materias: ciencias sociales, ciencias naturales, educación artística y educación física. El plan ha comenzado en seis colegios. Su aprobación no estuvo exenta de polémica. El PP llevó la normativa ante los tribunales por entender que incumplía la LOMCE y la ley de promoción y uso, finalmente el TSJA declaró inadmisibile el recurso puesto que (El Comercio, 2017): “fue interpuesto por persona incapaz, no debidamente representada o no legitimada”.

Finalmente, sería interesante incluir una valoración sobre el éxito o fracaso de la norma en el sistema educativo. Ramón de Andrés Díaz, profesor de filología española de la Universidad de Oviedo, destaca la voluntariedad del aprendizaje (ABC, 2017). Esta ley por sí sola, según sus propias palabras, no garantiza la supervivencia del asturiano:

El asturiano o bable tendrá futuro si los ciudadanos de Asturias creen en él, en su uso, en su dignificación y en su relevancia sociocultural e incluso económica. Si no es así, no tendrá futuro, aunque los políticos y las leyes digan otra cosa... la impresión que tengo es que la sociedad asturiana no parece apostar por un uso instrumental y vehicular de la lengua, en la línea de convertir el asturiano en una lengua alternante y equiparable al castellano en todas las circunstancias.

La III Encuesta Sociolingüística de Asturias elaborada por el equipo Euskobarómetro en 2017 corrobora este punto de vista. El estudio se apoyó en una muestra de 600 entrevistas realizadas en domicilios y cuenta con un nivel de confianza del 95%. Las tablas 7 y 8 resumen las opiniones que los asturianos tienen acerca del papel que debe desempeñar la lengua regional en el sistema educativo (Equipo Euskobarómetro, 2017, pp. 22-23).

Tabla 7. *La enseñanza del asturiano en las escuelas.*

Asignatura	Porcentaje
Asignatura optativa.	70%
No debe estudiarse.	8%
Asignatura más.	21%
No sabe/No contesta	1%

Tabla 8. *Lengua de la enseñanza obligatoria en Asturias.*

Asignatura	Porcentaje
Toda en castellano.	46%
Más en asturiano.	1%
Toda en asturiano.	2%
Ambas por igual.	23%
No sabe/No contesta	2%
Más en castellano.	26%

Como se puede ver, la mayoría de los encuestados (70%) optan por mantener la voluntariedad del aprendizaje. Si compara-

mos estas cifras con las de 1983, se puede observar que el número de partidarios de una enseñanza exclusivamente en castellano ha aumentado (+12%), mientras que los defensores de la enseñanza bilingüe, entendiendo ambas por igual, se ha incrementado (12%). Este estudio, al igual que el anterior, no especifica qué materias se impartirían en cada lengua.

Conclusiones

La enseñanza de la lengua asturiana se enmarca dentro de la reivindicación por la oficialidad del asturiano. Este proceso comenzó en la Asturias del tardofranquismo aunque tuvo que esperar a la llegada de la autonomía para ganar más visibilidad.

La ley de promoción y uso del bable/asturiano significó un avance en la normalización y el uso de la lengua asturiana. Los debates generados durante su proceso de elaboración reflejan las diferentes concepciones que se tenían sobre la presencia del bable en la realidad asturiana. Las posturas variaban entre los que dudaban de su constitucionalidad y los partidarios de una cooficialidad. La ley fue un punto de encuentro entre ambas posturas que sin embargo no ha resuelto el problema. La oficialidad del asturiano impidió que la reforma del estatuto de autonomía alcanzase un grado de consenso mayor.

La docencia del asturiano estaba presente en el sistema educativo antes de la aprobación de la ley de promoción y uso del bable/asturiano, sin embargo, esta norma constituyó un punto de inflexión, gracias a ella, se pusieron en marcha y regularon aspectos fundamentales de cualquier sistema educativo: voluntariedad del aprendizaje, titulaciones, formación del profesorado, etc. Todos ellos han ido modificándose y adaptándose con el tiempo, especialmente tras la implantación del plan Bolonia.

El número de centros y de profesores se ha ido incrementando desde la entrada en vigor de la ley, aunque en los últimos años se ha estabilizado. La cantidad de estudiantes que eligen asturiano ha aumentado en estos años aunque decrece a medida que se avanza en el sistema educativo.

Los currículos de ESO y Bachillerato elaborados tras la aprobación de la LOMCE incluyen al asturiano y al gallego-asturiano como asignaturas de libre configuración autonómica, con lo que se garantiza la voluntariedad del aprendizaje. Esta situación los coloca en inferioridad de condiciones respecto al resto de idiomas cooficiales y les obliga a competir con otras asignaturas mejor valoradas.

Los recursos didácticos empleados han ido cambiando con el tiempo, pasando de unos materiales elaborados por el propio profesorado a otros diseñados desde la consejería de educación, incluyendo aspectos básicos del sistema educativo actual: igualdad de género, TIC, etc.

El asturiano no se utiliza como lengua vehicular en la educación secundaria. El plan piloto experimental de promoción del uso del asturiano que ha comenzado este curso 2017/2018 se limita a algunas materias de primaria. Su aprobación ha generado cierta controversia social.

La presencia del asturiano en la educación regional ha ido ganando protagonismo desde 1984, sin embargo, todavía quedan cuestiones pendientes, por ejemplo, ¿está garantizada la supervivencia del asturiano? La ley de promoción y uso ¿es un paso intermedio o un peldaño más hacia la plena normalización del asturiano en la docencia? Estas cuestiones, entre otras, marcarán el rumbo de la educación asturiana durante los próximos años. El uso del asturiano en la enseñanza constituirá un indicador de la importancia que la sociedad otorga a nuestra lengua regional en un mundo tan globalizado. Los poderes públicos deberían eliminar cualquier barrera que impida el uso del asturiano en los distintos ámbitos de la vida: educación, administración pública, medios de comunicación, etc. e implementar medidas en favor de su promoción, si no es así, la lengua asturiana corre peligro de desaparecer, llevándose con ella nuestra idiosincrasia, esto es, el discurso que los asturianos nos hemos construido a lo largo de la historia para entender la realidad.

Referencias

- ABC. Tu diario en español. (2014). Si los asturianos no creen en el bable no tendrá futuro aunque los políticos y las leyes digan otra cosa. Madrid, España: ABC. Recuperado de: <http://www.abc.es/sociedad/20140915/abci-polemicas-asturiano-siempre-sale-201409121506.html>.
- Academia de la Llingua Asturiana. (2002). Informe sobre la llingua asturiana. Recuperado de http://www.academiadelalllingua.com/pdf/Informe_sobre_la_llingua_asturiana.pdf
- Asturies.com. Diariu dixital. (2010). Universidá. Espaciu y tiempu de la llingua asturiana. Gijón, España: Asturies.com. Recuperado de: <http://asturies.com/espaciuytiempu/escolarizacion>.
- Decreto 39/2001, de 5 de abril, por el que se regula el Registro General de Capacitación en bable/asturiano y en gallego/asturiano. Boletín Oficial del Principado de Asturias, Oviedo, España, 18 de abril de 2001.
- Decreto 42/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo del Bachillerato en el Principado de Asturias. Boletín Oficial del Principado de Asturias Oviedo, España, 29 de junio de 2015.
- Decreto 43/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias. Boletín Oficial del Principado de Asturias Oviedo, España, 30 de junio de 2015.
- Decreto 89/1994, de 22 de diciembre, por el que se crea el Registro General de Capacitación en Lengua Asturiana y en Astur-Gallego. Boletín Oficial del Principado de Asturias, Oviedo, España, 6 de febrero de 1995.
- Educastur. (2017). Asturiano. Oviedo, España: Consejería de Educación y Cultura. Recuperado de: <https://www.educastur.es/mas-educa/actividades-para-los-centros-asturiano>.
- Educastur. (2017): Rexistru Xeneral de Capacitación en Bable/Asturiano y en Gallego-Asturiano. Oviedo, España: Consejería de Educación y Cultura. Recuperado de: <https://www.educastur.es/-/rexistru-xeneral-de-capacitacion-en-bable-asturiano-y-en-gallego-asturiano>.
- El Comercio. (2017). El TSJA no admite el recurso del PP al plan piloto del asturiano en las escuelas. Gijón, España: El Comercio. Recuperado de: <http://www.elcomercio.es/politica/tsja-admite-recurso-20180515001017-ntvo.html>
- Equipo Euskobarómetro, (2017). *III Encuesta sociológica de Asturias. Avance de resultados*, Oviedo, España: Academia de la Llingua Asturiana.
- F.D.M. (20 de julio de 1974). Hablemos en bable. *Asturias Semanal*. (267), pp. 20-22.
- García, M.E. (23 de mayo de 2007). La llingua asturiana na enseñanza [Mensaje en un blog]. M^a Esther García López. Recuperado de: <http://esther-pecera.blogspot.com.es/2007/05/lalingua-asturiana-na-enseanza.html>
- García, M.G. (2012). *El debate sobre el regionalismo y la autonomía en la Asturias de la transición*. Universidad de Oviedo, España.
- Huguet, A., González, X.A. y Lapresta, C. (2004). El prestigio de las lenguas en los escolares: influencia de algunas variables educativas y familiares. *Revista de Psicología General y Aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*. 57 (4), pp. 435-448.
- Información. (1991). Política lingüística (49). Recuperado de: http://www.academiadelalllingua.com/pdf/Informe_sobre_la_llingua_asturiana.pdf
- La Nueva España (27 de enero de 1998, p.24). Juristas expertos discrepan sobre la constitucionalidad de la ley del bable..
- La Nueva España (16 de febrero de 1998, p. 26). Asturias asumirá 37 nuevas competencias con el nuevo Estatuto.
- Ley 1/1998, de 23 de marzo, de promoción y uso del bable/asturiano. Boletín Oficial del Principado de Asturias, Oviedo, España, 28 de marzo de 1998.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, Madrid, España, 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, Madrid, España, 10 de diciembre de 2013.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, Madrid, España, 3 de enero de 2015.
- Resolución de 2 de junio de 2017, de la Consejería de educación y Cultura, por la que se establecen las instrucciones para el desarrollo de un Plan Piloto experimental de Promoción del uso del asturiano para el año académico 2017/2018. Boletín Oficial del Principado de Asturias Oviedo, España, 13 de junio de 2017.
- SADEI. (1984): *Asturias. Segunda Encuesta Regional*, Oviedo, España: Servicio de Publicaciones del Principado de Asturias.
- Tribunal Constitucional de España. (1996). SENTENCIA 27/1996, de 15 de febrero. Madrid, España: Tribunal Constitucional de España. Recuperado de: <http://hj.tribunalconstitucional.es/es/Resolucion/Show/3079>



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo

MAGISTER

www.unioviado.es/reunido



REVISIÓN TEÓRICA

Environmental and motor education for shaping personality in preschool: a systematic review

Manuela Valentini¹, Virginia Nisi², Javier Fombona^{3*} & Ario Federici⁴

¹Department of Humanities, University of Urbino Carlo Bo, Urbino, Italy, ²Education Sciences, University of Urbino Carlo Bo, Urbino, Italy (Graduate student), ³Faculty Teacher Training and Education, University of Oviedo, Spain, ⁴Department of Biomolecular Sciences, University of Urbino Carlo Bo, Urbino, Italy

KEYWORDS

Preschool education
Natural environment
Motor and environmental education
Curious play
Value of the risk

PALABRAS CLAVE

Educación preescolar
Entorno natural
Educación motriz y ambiental
Juego curioso
Valor del riesgo

ABSTRACT

The aim of this article is to research and better understand the advantages the natural environment can provide to the overall development of the child, particularly to the shaping of personality between three and five years of age. Thanks to educational theories and studies and thanks to the findings of fourteen recent scientific research papers, numerous advantages of physical activity in a natural environment were found, for the growth, for the cognitive, motor and socio-emotional development in preschool age. All the works that we have examined have had natural environment as background and the preschool child as "budding" protagonist. The results show that in nature there is possibility to undertake important learning processes through: exploration and direct discovery of knowledge on the field; a better understanding and command of one's own motor skills through a wide range of movements; strong and deep socio-emotional connections with a group of peers collaborating towards shared goals; bravery and self-efficacy when autonomously solving challenging situations and when approaching risk, which are all fundamental aspects for the future adult and citizen's education.

Educación motriz y ambiental para favorecer el desarrollo de la personalidad en educación infantil: una revisión sistemática

RESUMEN

El objetivo de este artículo ha sido estudiar y comprender mejor las ventajas que el entorno natural puede brindar al desarrollo general del niño entre los tres y los cinco años de edad, en particular, en la configuración de la personalidad. Gracias a las teorías y estudios y a los hallazgos de catorce trabajos de investigación científica recientes, se han encontrado numerosas ventajas en el ejercicio de la actividad física en un entorno natural; ventajas para el crecimiento, para el desarrollo cognitivo, motor y socioemocional en la edad preescolar. Todas las obras que se han examinado han tenido un entorno natural como contexto de aprendizaje y, el niño, en edad preescolar, como protagonista. Los resultados muestran que en la naturaleza existe la posibilidad de emprender importantes procesos de aprendizaje a través de la exploración y el descubrimiento directo: mejor comprensión y dominio de las propias habilidades motoras a través de una amplia gama de movimientos; conexiones socioemocionales fuertes y profundas con un grupo de compañeros que colaboran para alcanzar objetivos compartidos; valentía y autoeficacia cuando se resuelven de manera autónoma situaciones desafiantes y riesgosas; aspectos que son fundamentales para la futura educación de adultos y ciudadanos.

*Corresponding author: Javier Fombona. University of Oviedo. fombona@uniovi.es

Recibido el 25 de julio de 2017-Aceptado el 14 de diciembre de 2017.

Introduction

The present study aims to review a series of works to know the benefits and the advantages that a natural learning environment can offer to the overall growth of children of preschool age.

We decided to investigate this particular age, since it represents a tender age, delicate for laying the foundation of personality, considerably affected by the cognitive, motor and social growth and poorly studied. Nowadays, the toddler has a much richer, differentiated and complex personality (Mussen et al., 1981). Children have learned from the media and it gives them independence and can, therefore, explore autonomously the world that surrounds them (Vayer, 1979).

Pierre Vayer, French expert in psychomotricity of developmental age, states that the organization of personality happens in two ways: in the informal relationship, that is autonomously, and in the formal relationship, that is through social behaviours" (Vayer, 1979). The first one refers to the knowledge of oneself and one's body and that happens from perception to global experiences. The formal relationship relates to the psychosocial aspect of development that starts from family and then moves to school and socio-cultural environment; in fact, in order to build his/her personality, the relation with others is necessary, and it is obtainable through communication.

All the elements that affect children's personality formation inevitably pass through their bodies. It is from the body plan that various behavioural modes combine and peculiarities are born, characteristics making us unique; through the body we customize our me, marking our identity.

The body is thus a fixed reference point and the body plan is a human being's core element (Vayer, 1979).

The consolidation of the body plan, of perception, of the understanding and awareness of one's own body and the control of motor skills take place when exploring and dealing with the surrounding environment. Therefore, the environment characteristics and structuring are fundamental in order to favour and encourage a child to discover new things.

In this work, the aim is to underline how the natural environment, the wood or the river shore, the sea etc., present locally on the territory, represent the ideal environment for a child to learn, train one's motor skills and establish relationships with the group of peers. Outdoor activity like in the garden or in the school courtyard has a great learning, educational and health value because: all the senses are stimulated, the contents acquire play value, it's a rewarding activity and it improves oxygenation. Great educational value is bestowed to nature: novelty and the ever changing aspect that are typical of nature trigger children's curiosity and attention and they are encouraged to explore in and with nature; all that is unknown and still unexplored becomes attractive and magical. It is through exploration and constant discovery that children improve and develop their cognitive and motor skills and the sense of adventure prompts them to try experimenting different problem-solving strategies while stimulating divergent thinking.

These aspects were highlighted and confirmed in the fourteen researches taken into account: the studies are born from a careful analysis and a systematic selection of articles coming from countries that are different and far from each other, which however all show a particular attention for the environmental education and for learning in nature.

The aim of this research is to prove the educational value of nature, to know the advantages offered by the outdoor learning environment, the children's healthy growth, and the positive aspects which are much more than the possible risks and disadvantages.

Method

Starting from the month of January to June 2017, the University of Urbino UrbIS searching engine (Urbino Integrated

Search) was used to search through a wide collection of articles and journals from all over the world, covering an extended period of time and grouped by topic. Eighteen publications on the topic "the child's environmental and motor education" were selected, examined and analyzed in this article.

The electronic databases taken into account were: PsycINFO (11 articles), PsycARTICLES (1 article), Eric (1 article) e ScienceDirect (1 article).

Inclusion and exclusion criteria.

The fourteen articles were chosen according to predefined criteria, as useful indicators during the research process.

We considered only the papers where the following words where traceable: "natural environment", "motor activity", "childhood" (that is "ambiente naturale", "attività motoria", "infanzia").

Hence, only those that identified and valued the natural environment importance:

- in the cognitive, motor, emotional and social development of the child during the developing age;
- in creativity and imagination;
- in playing activities;
- in health and wellness;
- in the development of autonomy and courage;
- in needs and attitudes.

The natural environments considered were woods, forests, rivers, seas on the local territory of the chosen schools. Outdoor green areas like courtyards, gardens and parks with natural elements and structures were also considered.

All researches take place in preschools, during the age period called *early childhood or preschool age*, between three and six years of age: so important an age period, as long as it doesn't leave anything to chance and makes children protagonists of their own growth. In the fourteen studies, most of the students were familiar with the natural environment and have had the chance to experience nature in numerous occasions and situations.

The teachers who were interviewed and observed used nature as setting where to encourage teaching/learning processes, supporting outdoor education and recognizing the advantages of the child-nature relationship; the staff was made of experts that were briefed on the topic. Researches on the general learning environment importance were not considered; therefore, we considered just those studies relating to natural and outdoor contexts.

Moreover, the selected articles come from countries that are different and far from each other, but all with a particular attention to the world of environmental education in nature. Among them, there are: Island (1 article), England and South Korea (1 article), USA (4 articles), South Wales (1 article), Switzerland (1 article), United Kingdom (2 articles), Norway (1 article), Canada (1 article), Turkey (1 article), North Carolina (1 article). They are developed countries also from an economical point of view and with a very important history in education.

A further criterion for selection was the publication year, as we chose only those articles published since 2010 until today; we tried to identify the most recent researches to have data and results that are innovative, relevant and updated about the population presently in developing age.

All the articles are written in English.

In brief, the main indicators of the fourteen researches are: the title, the key-words and the summary. Then, theoretical framework, objectives, contents, methodology, materials, verification and evaluation were drawn by reading and analysing the full texts (Table 1).

In the fourteen studies, data and results were gathered in four different ways:

- Field observation of the children (4 articles)
- Interviews and questionnaires to teachers/students (3 articles)

- Observation of the children and interviews to the teachers (5 articles)
- Analysis of the regulatory framework (1 article)
- Analysis of the outdoor spaces (3 articles)

Table 1

Author	Year	Country	Children's Age/Number	Setting	Activity	Results
Jane Waters and Trisha Maynard	2010	South Wales	Three classes: 4-5 year-old, 5-6 year-old and 6-7 year-old children	Local Park	Excursions in the natural park; research question "which particular elements of the outdoor environment attract the children's attention?"	Natural elements attract children's attention and enthusiasm
Natalie Canning	2010	United Kingdom	Area 1: 4 five-year-old children (two males and two females) Area 2: 5 three/four-year-old males Area 3: three 3-year-old and 5-year-old children	Play area outside the nursery school and local forestry area	Building a shelter in three different contexts	Autonomous choices, relation with the peers, creativity development and play based on children's interests
Julie Ernst and Ladona Tornabene	2011	USA	110 students attending Minnesota university (USA) to become future preschool teachers.	University	Interview to the future preschool teachers to understand their perceptions on outdoor teaching/ learning and what educational opportunities, motivations and barriers they associate to these spaces	Acknowledgment of the advantages of the relationship with nature. Preference for semi-structured outdoor spaces, that are also easy to use with the children
Petra Lindemann-Matthies and Sarah Knecht	2011	Switzerland	1°-2°-3° year children in preschool	Local woods	Interview to the teachers on Forest Education and observations of excursions in the woods	Forests as educational structures where to comply with general school objectives
Sue Waite	2011	United Kingdom	Preschool children (3-6-year-olds)	Play area outside the nursery school	Interview to the teachers and observation of 5 case studies	Values found: freedom and fun, responsibility and autonomy, authenticity, love for the rich sensory environment and motricity
Kristín Norðdahl and Ingólfur Ásgeir Jóhannesson	2014	Island	Preschool children (3-6-year-olds) and 25 Icelandic teachers	Outdoor areas	Interview on the role of outdoor environment for children's education	Three topics were found: a) children's play and education; b) children's health, wellbeing and courage; c) children's opinions, knowledge and actions on sustainability
Habibe Acar	2014	Turkey	Preschool children (3-6-year-olds)	Outdoor play areas of the nursery schools	Natural environment contributions during children's development; instructions to design appropriate outdoor spaces	Appropriate outdoor spaces with areas for the cognitive, motor, social and emotional development

Author	Year	Country	Children's Age/Number	Setting	Activity	Results
Kwi-Ok Nah and Tim Waller	2015	England and South Korea	England: eighty 3-4-year-old children; South Korea: 80 children	Outdoor play areas of the two nursery schools	Interview on the role of outdoor environment for children's education and field observations in two contexts	Both contexts give importance to outdoor activities; comparison between contrasting educational methods as an enriching experience
Stephen Berg	2015	Canada	Preschool children (3-6-year-olds)	Outdoor play areas of the nursery schools	Levels of physical activity at school	50,6% sedentary activities; 29% moderate physical activities; 20% energetic physical activities
Jacqueline M. Swank and Sang Ming Shin	2015	USA	Preschool children (3-6-year-olds)	Natural areas	Play therapy focussing on the child and based on nature - NBCCPT	Effective therapy with social, emotional and behavioural disorders improves school performance
Allen Cooper	2015	North America	Preschool children (3-6-year-olds)	Outdoor play areas of the nursery schools	Outdoor areas complying with the E.C.E. regulatory framework	Poor consideration and evaluation of natural environments following E.C.E. regulatory framework
Zahara Zamani	2015	North Carolina, US	36 preschool children (3-5-year-olds).	Outdoor play areas of the nursery schools	<i>Affordances</i> and <i>behaviour setting</i> importance in children's behaviour	<i>Affordance</i> and various and moveable <i>behaviour setting</i> provide many opportunities for cognitive and creative play
Cara McClain and Maureen Vandermaas-Peeler	2016	USA	11 children in preschool age (33-59-month-olds), including 5 males e 6 females (6 Caucasians, 2 Afro-Americans, 2 Asians e 1 Latino)	Semi-structured environment (cove) and wild natural area (river)	Behaviours and skills promoted by the two different natural environments <i>affordances</i> and characteristics	Trust in risk, solitary exploration, positive social support, involvement with peers and positive emotional responses to physical and cognitive challenges
Kirsti P. Gurholt and Jostein Rønning Sanderud	2016	Norway	Preschool age children (3-6-year-olds)	Summer camp	Curious Play	Dynamic and changing natural elements attract children's curiosity; innate desire to know, discover and grow up

Results

In all the studies that were examined and analysed, the value of education in a natural environment during developmental age is deemed paramount. From the teachers' and childcare workers' statements, from the observations on the field on children's behaviour and from the researchers' considerations, we have gathered many contributions witnessing and confirming the importance of the relationship between children and nature.

We will summarize the macro topics identified in this systematic review.

The teacher as a leader and a supporter

The significant interaction between teachers and children is one of the characteristics highlighted and present in all observations, it represents a constituent important for the development of an education that is careful of children's interests. Studies claim that the teacher's ideal behaviour in natural contexts consists in letting children be free to explore, to carry

out autonomously their discoveries and to experiment the play. Free to fully experience nature, they start building some first knowledge and skills (Waters and Maynard, 2010).

Also, when faced with difficulties, risks and physical challenges, children are encouraged to challenge themselves and teachers don't help them overcome the obstacle by giving their hand, but supporting them emotionally with words. They are sensitive adult-educators, great experts of children's play world, ready to intervene only when it is appropriate, without inhibiting. By not interfering in play processes, teachers can observe and investigate on interactions, learning processes and needs (Nah and Waller, 2015).

This ideal behaviour strongly depends on teachers' confidence in the benefit of promoting growth in nature: they claim a learning program on environmental education and on ecological sense is essential for teachers.

To confirm this, the case-studies considered in the following articles (Table 2), witnessing the role of adults as supporters, careful observers and "designer" of suggestions and functional educational spaces.

Table 2

Authors	Country	N. children age	Activity	Results
Jane Waters and Trisha Maynard	South Wales	Three classes: 4-5-year-old, 5-6-year-old e 6-7-years-old children	Hiking in natural parks; research question "which particular elements in the outdoor environment catch children's attention?"	Natural elements catch children's attention and enthusiasm
Kwi-Ok Nah and Tim Waller	England and South Korea	England: 80 3-4 year old children; South Korea: 80 children	Interview on the role of outdoor environment for children's learning and field observations of two contexts	Both contexts give importance to outdoor activities; comparison between contrasting teaching methods as an enriching opportunity
Cara McClain and Maureen Vandermaas-Peeler	USA	11 preschool children (33-59 months), including 5 males and 6 females (6 Caucasians, 2 Afro-Americans, 2 Asians e 1 Latino)	Behaviours and skills encouraged by the <i>affordances</i> and the characteristics of the two different natural environments	Braving risk, solitary exploration, positive social support, interaction with peers and positive emotional responses to physically and cognitively challenging situations
Kirsti Gurholt and Jostein Rønning Sanderud	Norway	Preschool children (3-6 years old)	Curious play	Dynamic and changing natural elements attract children's curiosity; intrinsic desire to know, discover and grow up
Sue Waite	United Kingdom	Preschool children (3-6 years old)	Interviews to teachers and observations of 5 case studies	Discovered values: freedom and fun, responsibility and autonomy, authenticity, love for the rich sensory environment and motor skills

Environmental education and Ecopsychology

Environmental education and Ecopsychology are two disciplines studying the relationship between individuals and the natural environment, in particular they strongly support the idea of nature bringing benefits to human beings' growth and health. The schools considered in the research recognise the educational value of nature and have been promoting outdoor teaching for a long time, according to the principles of these two disciplines.

Ecopsychology was born from the union of psychology and ecology: reconnecting of the individual with the natural world contributes to the psychological wellbeing and to the rediscovery of an intrinsic sense of belonging to the natural dimension, by promoting a responsible and sustainable behaviour towards it. It introduces an innovative perspective on the human being, as it moves the focus from the anthropocentric vision, placing humans at the centre of the universe, to an *ecocentric* vision, where all the living beings are elements of a complex and interconnected system (Danon, 2006).

Ecopsychology is a discipline that focuses on re-establishing the connection between these two elements and on bringing human beings closer to that ecosystem which they are an inseparable and influencing part of, by designed walking experiences in nature.

Beside the therapeutic and business fields, Ecopsychology works also in the educational field: the fusion of its principles with Environmental Education ones gives birth to the idea of walking experiences able to bring children closer to the natural

world, in order to establish that intrinsic relationship between humans and nature already in the first years of life (International Ecopsychology Society. www.ecopsychology.net).

By promoting the relation with the natural environment from the most sensitive and absorbing age in an individual's life, it is possible to contribute to educate future citizens careful of the ecosystem wellbeing and preservation (Bonfanti, Frabboni, Guerra and Sorlini, 1993).

Raising people's awareness on respect and care for nature with programmes that begin from the early childhood is a goal that school can't just pursue but must reach in an active, natural and emotional way. *"With this state of mind the wood universe and the natural environment will return to their condition of living space and of a space that is privileged by the 'Culture' of the past, as an enigmatic presence, sometimes hard too but alive and wonderful, which has filled the collective imagery of the rural and farming culture of the past"* (Federici, 1993).

Environmental Education aim is to *"educate people around the world to be aware of and to worry about the environment and to the related problems, and to have the knowledge, the expertise, the state of mind, the motivation and the sense of duty, which enable them to act as individuals and as groups to resolve the current problems and to prevent others from arising"* (Schema mondiale per l'Educazione Mondiale, Carta di Belgrado 1975).

The aim is to get individuals closer to nature, by promoting programs starting already from the preschool years; to encourage the educational system to create the conditions for children to be daily in contact with nature, in order to understand its value and advantages (Table 3).

Table 3

Authors	Countries	Children's number/age	Activity	Results
Jane Waters and Trisha Maynard	South Wales	Three classes: 4-5-year-olds, 5-6-year-olds and 6-7-year-olds	Hiking in natural parks; research question "which particular elements in the outdoor environment catch children's attention?"	Natural elements catch children's attention and enthusiasm
Kwi-Ok Nah and Tim Waller	England and Korea (South)	England: 80 3-4 year-old children; South Korea: 80 children	Interview on the role of outdoor environment for children's learning and field observations of two contexts	Both contexts give importance to outdoor activities; comparison between contrasting teaching methods as an enriching opportunity
Cara McClain and Maureen Vandermaas- Peeler	USA	11 preschool children (33-59 months), including 5 males and 6 females (6 Caucasians, 2 Afro-Americans, 2 Asians e 1 Latino)	Behaviours and skills encouraged by the <i>affordances</i> and the characteristics of the two different natural environments	Braving risk, solitary exploration, positive social support, interaction with peers and positive emotional responses to physically and cognitively challenging situations
Kirsti Gurholt and Jostein Rønning Sanderud	Norway	Preschool children (3-6 years old)	Curious play	Dynamic and changing natural elements attract children's curiosity; intrinsic desire to know, discover and grow up

Cognitive skills and exploration-based learning

All studies stressed the fact of nature being a learning environment. By first-hand experimentation and exploration, children enter an environment that is rich in stimuli and knowledge; they ask themselves questions and find the answers thanks to their experiences, their behaviours, the collaboration with other children and the teacher's suggestions. The adult doesn't predict answers to questions children haven't asked themselves, but all is born from curiosity: it's the beautiful, varied and immense nature *answering*.

Seeing, being close and daily exposed to natural sites enhance concentration and improve cognitive skills.

Changes at brain level happen all the time: when one walks, handles something, socializes or deals with the environment. Some studies claim that, between age three and five, the brain grows rapidly and significantly: the amount of brain matter in some areas doubles, compared to the first year of life, and the brain constantly keeps reorganizing itself (Nelson, 2011).

Specifically, between age three and six, the highest degree of development happens in the frontal lobes areas, responsible for planning and organizing new movements and for maintaining attention levels (Nelson, 2011). According to the psychologist Piaget, as people's bodies are characterized by structures allowing them to adapt to the environment, so their minds are made up of brain structures helping them adapting to the surrounding world.

In this development stage, the so called brain patterns develop, that is cognitive activities. These basic cognitive units are created by the interaction with the environment, by assimilation and adjustment; by interacting with the surrounding reality, children constantly modify their brain patterns (Berti and Bombi, 2001).

Therefore, the learning processes are based on experience and on the exploration of the environment. As a consequence, a space that is rich in stimuli, varied in its structure, with changing and surprising characteristics like the natural and wild environment, will provide numerous opportunities for the cognitive growth (Lindemann-Matthies and Knecht, 2011).

Decroly considers that the natural environment can perfectly adapt to the learning processes of a child's mind, which is made to absorb those environmental information attracting the child's curiosity and interest: moreover, he adds that necessity and curiosity are the main engine of learning (Travaglini, 2009).

Children need to move and explore, put their neuromotor system into action, which develops the most during the developing age and requires specific environmental stimuli.

Motor skills and wellbeing

The developing age represents a very sensitive period for the motor skills development and the natural environment has proved to be the perfect space where to experiment and to learn about one's own body. Motricity development during childhood is defined as the adapting process and the interaction between motricity with the surrounding environment characteristics (Schilling, 1979).

In fact, movement doesn't improve in an intrinsic and independent manner, but evolves from its constant relationship with the space. Considering that, with growth and motricity improvement, children show increasing skills to adapt to the context, it is deemed significant to guarantee a space that is rich in stimuli and differentiated opportunities.

A natural and wild space, like a wood a forest, can't but provide numerous movement opportunities (Gurholt and Sanderud, 2016). Arnold Gesell's dynamical systems theory establishes that motor development isn't an innate and passive process, due to a person's genetic evolution, but it is an aware and intentional evolution in the child, through clear objectives, inside a precise environment (Thelen and Smith, 2006). In fact, dynamism and constant relationships between child and environment will contribute to a healthy development of the growing subject. Overcoming prejudice and obstacles, the teachers of the following researches have allowed the children freedom to explore the natural space, with its irregularities and challenges.

Students playing outdoors are generally more in shape than those who spend the most of their time at home; those who play

in natural areas, moreover, show a significant coordination, balance and agility improvement. It has been demonstrated that an increased experience in nature makes them more skilled, self-confident and autonomous (McClain and Vandermaas-Peeler, 2016).

Moreover, through exploration they learn to know not only what surrounds them, but also themselves. Researchers claim students playing with natural elements (like climbing a tree of a water activity) are driven by a deep curiosity that encourages them to know themselves and the surrounding environment (Gurholt and Sanderud, 2016).

Social skills and cooperation between peers

Cognitive, motor and social skills were confirmed in the studies that were examined. Playing in nature also favours relationships, collaboration and socialization with peers. Children share games and new experiences, learn by observing peers, help each other, share ideas and solutions to problems; in a wide and unexplored space, like a wood or a river shore, they join forces in order to face it and discover it together (Canning, 2010; McClain and Vandermaas-Peeler, 2016). Albert Bandura affirms that children develop their learning through observation, imitation and constant interaction (Eggert and Schuck, 1979).

Some researches show that children living a preschool experience, outside their household, spend more time playing with peers. In particular, we refer to clear moments, spent outdoors or in natural setting, where they share games, ideas and new experiences, learn by their peers when observing their behaviours, help each other, challenge themselves with solutions to problems. The natural environment offers a wide space such as to encourage socialization and the relationship in the group of peers, which is fundamental to the social development. In a group, children start comparing, challenging themselves, find a source of information external to their households. They receive feedback from their peers on their skills and with it they can evaluate themselves and their actions (Santrock, 2013).

Affordance

In various researches the term affordance is recurrent, and it means the possibility of interaction that an object offers in an environment, in order to allow a person to carry out acts. The first author speaking about affordances was the North American psychologist Gibson, in his researches on perceptual development during childhood (Gibson, 1986). In fact, in his ecological theory of perception he uses this terminology to explain how human perceptual mechanisms work in a specific environment. Through perception, humans receive information indicating possible actions with a specific object (Gibson, 1986). The term *affordance* outlines both the subject and the object characteristics, that is complementarity, availability and interconnection between individual and environment (Farneti and Grossi, 1996).

Moreover, affordance of a specific object is subjective for a specific animal or person, it's unique and exclusive for a person's skills and peculiarities; for example, a pot can offer kitchen affordance for an adult person, whereas for a child it can carry the affordance of a percussion instrument (Santrock, 2013).

Children associate their perceptions with their actions and this allows them to adapt to a particular situation in an environment and to identify the best action to use as response. With growth, exploration of the world and particularly with perceptual development, children acquire better skills to discover and use affordances (Adolph et al., 2010).

Therefore, natural space provides a wide range of possible affordances, unlike indoor contexts. In particular, one observation study on three five-year-olds found a great number of activities, games and movement in two natural contexts, the cove and the river, as compared to time spent in classroom (McClain and Vandermaas-Peeler, 2016).

In the open air and in nature, children climbed steep rocks, hills slopes, experimented balance on a moving bridge, jumped from a rock to the other and swam, facing the river current.

The sample experiences with the typical affordances of the two contexts encouraged the development of motor, cognitive and perceptual skills (Table 4).

Table 4

Authors	Countries	Children's number/ age	Activity	Results
Habibe Acar	Turkey	Preschool children (3-6-year-olds)	Natural spaces contributions on children's development; suggestions on how to design appropriate outdoor spaces	Appropriate outdoor spaces areas for cognitive, motor, social and emotional development
Zahara Zamani	North Carolina US	36 preschool children (3-5-year-olds).	Affordances and behaviour setting importance in children's behaviour	Affordance and different and movable behaviour settings offer many opportunities for cognitive and creative play
Cara McClain and Maureen Vandermaas-Peeler	USA	11 children in preschool age (33-59-month-olds), including 5 males and 6 females (6 Caucasians, 2 Afro-Americans, 2 Asians and 1 Latino)	Behaviours and skills promoted by the two different natural spaces affordances characteristics	Braving risk, solitary exploration, positive social support, interaction with peers and positive emotional responses to physically and cognitively challenging situations
Kirsti Gurholt and Jostein Rønning Sanderud	Norway	Preschool children (3-6-year-olds)	Curious play	Dynamic and changing natural elements attract children's curiosity; intrinsic desire to know, discover and grow up

Curious play

The term “curious play” is made up of two significant words: “play” and “curiosity”, two engines encouraging to explore, know and discover the world. The notion of curious play implies individual innate desire, from the first years of life, to know and discover the unknown; this instinct traces back to the word *curiosity*. It is defined as “*gusto, piacere di accrescere il proprio sapere, di fare nuove esperienze*”, that is the pleasure to improve one’s knowledge, to make new experiences (www.dizionari.corriere.it/dizionario italiano/C/curiosità).

Curiosity, together with wonder and experience is able to motivate and lead them to acquire deep and durable knowledge. This desire for discovery is obviously influenced by the environment characteristics and many researches confirm the importance of nature in stimulating curiosity and so divergent thinking. Also from a psychophysical view point, curiosity brings physical benefits to the individual: when children become curious, their brains release dopamine, a chemical messenger that is necessary to cerebral metabolism; this neurotransmitter triggers a pleasant feeling in the subject and improves observation and memory (Muller, 2014).

Curiosity becomes a driving force for growth and movement, desires take over, along with the urge to discover the novelty of environment. Therefore, the more explorations and experiences, driven by the curiosity of the surrounding environment, greater will adapting skills be in that specific context (Gurholt and

Sanderud, 2016). Children explore not only out of curiosity, but also out of play.

It is the main activity since the early stages of life, through which they indirectly undertake both cognitive and physical learning processes. Moreover, during Nursery School years, they deal with their peers and share play experiences with others. Therefore, they enter a dimension of confrontation and mutual relationship with the group, they learn to respect their own role and their peers’, who they plan ideas with, they face and deal with conflicts, learn to share and to control their own feelings and difficulties (Canning, 2010).

Play combines with curiosity, giving birth to curious play. Curious play is born as opposed to risky play, which is the typical view of play in natural spaces, with the claim that children are driven by curiosity and enthusiasm for the unknown natural world (Gurholt and Sanderud, 2016).

Children have an innate desire to know, discover and grow up; they test themselves and the environment through constant movement, from here to there, from safe space to unsafe space, from what is known to what is unknown. Joining a game implies desire for discovery and curiosity for the unknown and the unusual, a pleasant way to search information that would increase knowledge.

A natural space, like a wood or a forest, can’t but represent the ideal environment where to venture to discover new, unusual and extraordinary things (Table 5).

Table 5

Authors	Countries	Children’s number/age	Activity	Results
Habibe Acar	Turkey	Preschool children (3-6-year-olds)	Natural spaces contributions on children’s development; suggestions on how to design appropriate outdoor spaces	Appropriate outdoor spaces areas for cognitive, motor, social and emotional development
Kristín Norðdahl and Ingólfur Ásgeir Jóhannesson	Island	Preschool children (3-6-year-olds) and 25 Icelandic teachers	Interview on the role of outdoor environment for children’s learning	Three topics were found: a) children’s play and education; b) children’s health, wellbeing and courage; c) children’s opinions, knowledge and actions on sustainability
Kirsti Gurholt and Jostein Rønning Sanderud	Norway	Preschool children (3-6-year-olds)	Curious play	Dynamic and changing natural elements attract children’s curiosity; intrinsic desire to know, discover and grow up

The value of risk

Activities and play in a natural environment make children face various risks and both cognitive and physical personal challenges.

Nature, with its characteristics and its unexpected changes, represents an environment that is unknown and unexplored for many, especially for the little ones.

However, many researches claim that the progressive relationship between the child and these spaces represents an opportunity for cognitive, motor and emotional growth (McClain and Vandermaas-Peeler, 2016).

The attitude and the positive emotional response to physical challenges and risks in nature are confirmed by 5 articles. The different risk levels and the many physical challenges presented by the wild natural environment, together with the teacher’s supportive and non-invasive attitude and with children’s little

movement restriction, provide many opportunities to explore, play intensely and develop physically and cognitively.

It is important to give space to free exploration, challenges and to building progressive self-confidence with danger and risk; in fact, from experience children gain autonomy and command of their body, courage and self-esteem (Norðdahl and Ásgeir Jóhannesson, 2014).

It can be said, therefore, that by overcoming obstacles, risky situations and dangers, in a natural context always under the teacher’s watchful eye and in safety, children gain confidence in their own skills and abilities to face complex situations in future life.

They experiment and explore new situations, make experience of themselves, as for their abilities, and of the surrounding environment, as for the objects peculiarities (Fjørtoft, 2001).

Moreover, a game presenting challenges promotes socialization and cooperation, since children join ideas and abilities to face and overcome an obstacle or a danger (Table 6).

Table 6

Authors	Country	Children's number/age	Activity	Results
Petra Lindemann-Matthies and Sarah Knecht	Switzerland	1°-2°-3° -year children in preschool	Interview to the teachers on Forest Education and observations of excursions in the woods	Forests as educational structures where to comply with general school objectives
Kristín Norðdahl and Ingólfur Ásgeir Jóhannesson,	Island	Preschool children (3-6-year-olds) and 25 Icelandic teachers	Interview on the role of outdoor environment for children's learning	Three topics were found: a) children's play and education; b) children's health, wellbeing and courage; c) children's opinions, knowledge and actions on sustainability
Cara McClain and Maureen Vandermaas-Peeler	USA	11 children in preschool age (33-59-month-olds), including 5 males and 6 females (6 Caucasians, 2 Afro-Americans, 2 Asians and 1 Latino)	Behaviours and skills promoted by the two different natural spaces affordances characteristics	Trusting risk, solitary exploration, positive social support, interaction with peers and positive emotional responses to physically and cognitively challenging situations
Kirsti Gurholt and Jostein Rønning Sanderud	Norway	Preschool children (3-6-year-olds)	Curious play	Dynamic and changing natural elements attract children's curiosity; intrinsic desire to know, discover and grow up
Kwi-Ok Nah and Tim Waller	England and South Korea	England: 80 3-4-year-old children; South Korea: 80 children	Interview on the role of outdoor environment for children's learning and field observations of two contexts	Both contexts give importance to outdoor activities; comparison between contrasting teaching methods as an enriching opportunity

Suggestions to use outdoor spaces at best (Table 7).

Some studies have highlighted possible characteristics and modes of use of natural spaces in Nursery Schools. Examples:

- using moveable structures;
- arranging wide green spaces where to move and run;
- organizing motor activities and environmental education;
- considering the characteristics of the spaces where to design on and the available opportunities;
- creating special divisions in the area;

- identifying instruments and materials that could increase the activities;
- listening to and welcoming children's opinion and including them in decision-making processes (it's easy to get attached to spaces that one has contributed to create);
- using natural materials, because these can be shaped and changed, differently from artificial and stiff structures;
- providing outdoor areas (every school reality should have some);
- planning open-air excursions in parks nearby or public spaces.

Table 7

Authors	Countries	Children's number/age	Activity	Results
Habibe Acar	Turkey	Preschool children (3-6-year-olds)	Natural environment contributions during children's development; suggestions on how to design appropriate outdoor spaces	Appropriate outdoor spaces with areas for the cognitive, motor, social and emotional development
Stephen Berg	Canada	Preschool children (3-6-year-olds)	Levels of physical activity at school	50,6% sedentary activities; 29% moderate physical activities; 20% energetic physical activities
Allen Cooper	North America	Preschool children (3-6-year-olds)	Outdoor areas complying with the E.C.E. regulatory framework	Poor consideration and evaluation of natural environments, accordingly to E.C.E. regulatory framework

Discussion

The results of the fourteen studies considered in this work highlight advantages of the natural environment in preschool age growth, cognitive, motor, social, relational-emotional development.

It was widely demonstrated and confirmed that the natural environment becomes an open-air classroom, ideal for education, with its affordances, its changing characteristics and its hidden and unexplored aspects. The youngest can learn by direct experience, driven by their interests and curiosity, they can challenge their body in its entirety, learn from their

peers, as well as become, little by little, independent, brave and autonomous.

The advantages pointed out by the researches are:

- Children gather some first knowledge and start learning by exploring, discovering and challenging the environment; they insert themselves in a context that is rich in information and knowledge, ask themselves questions and find the answers from their experiences. Being close, seeing, being exposed on a daily basis to natural sites increase concentration and improve their cognitive skills; nothing is preconstructed or planned in advance, but learning begins from experience.
- They are provided with natural areas that are wide and varied in their structures, they will have a broad range of opportunities to move and experiment new skills. It's the difficult situations, the obstacles and the perils of a safe environment that offer the chance to fully experience oneself and the surrounding environment. In fact, results show that collecting experiences in nature makes children more skilled, safer and more autonomous.
- Activities in nature offer the opportunity to share surprising discoveries or challenging situations with the group of peers. In a broad and unexplored space, like the woods or a river shore, they join forces to face it and discover it together, socialize, help each other, learn by observing the peers and cooperate towards a shared objective.
- By playing they learn and explore any environment type surrounding them; we refer in particular to curious play in natural places. It is born as opposed to risky play, which associates activity in nature only to risks and dangers; actually it is not the risk or insecurity encouraging children to play in nature, but curiosity and enthusiasm that are specific of *curious play*.
- Confronting risk and challenges in natural and wild settings and overcoming them favour the development of a brave child and improves self-confidence. Facing a dangerous situation in a safe environment helps children facing future real life problems with more self-esteem.

To ensure more reliable results, the studies have gathered information and data from various sources: the interviews to the teachers of the chosen nursery schools were all recorded, the results of the questionnaires to teachers and university students were collected and video recordings and commentaries were done on children's behaviour in nature, the regulatory framework on environmental education programs was analyzed and, finally, the outdoor spaces of the nursery schools were observed. These sources confirmed the validity and the scientific value of the researches that were selected and examined in this systematic review.

Moreover, all the researches were carried out in school realities that had already tried natural and open-air education and have promoted for years natural education to their students. It is important, therefore, to keep into account that the data gathered from the field observations and the interviews to the teachers come from realities that are relevant, but isolated from the main tendencies in education.

It is deemed useful, therefore, to socialize and spread educational approaches that, unfortunately, still today are considered pioneering and alternative educational methods; positive results observed in students and educational experiences of specific school realities teachers. In one study, it was demonstrated that two distant and different educational realities meeting and interacting represent an opportunity for improvement and models contributing to a transformation of the educational system.

Conclusions

The aim of this systematic review was to examine and better understand the advantages that the natural environment offers to children's general growth. The results found in this analysis

contribute to spread and reinforce the educational value of nature, which is been present forever in human life.

The natural environment not only is a wide space where to run and have fun, but it also represents a micro-world where to acquire some first knowledge on nature, on one's abilities and motor possibilities, where to explore, experience new perceptions and emotions, share the joy of a discovery or the fear of an obstacle with the peers, as well as living with and in nature.

Theoretical studies and researches on the field claim that the benefits provided by the outdoor learning environment for the children's healthy growth during developmental age are way more than the downsides.

It was demonstrated that many negative aspects, traceable in open-air activities, are born from prejudice and distorted view of modern society, that is more and more estranged from and frightened by the natural world. In particular, these fears come from adults, who rightly place safety and protection at the first, without forgetting though that children need to play *natural-ly* in safety, for their healthy and complete development.

In the last year we have witnessed to a progressive change in society, in particular as the last generation is concerned: children spend less and less time outdoors and their original relationship with nature is almost entirely forgotten. Interestingly enough, the natural world becomes more and more alien to most of today's young people: it is more common to press a smartphone button to grab a video, take pictures, virtually see a landscape, a flower, a lawn rather than breathing perfumes, smells and sensations. The virtual seems to have taken over the natural, sedentary lifestyle over movement, bad manners over good manners, and selfishness over altruism: let's restore the right order!

A comprehensive discussion about the benefits resulting from the relationship between children and the natural environment, in order to raise awareness and reconnect future generations with their origins, with that very Mother Nature that was left a little aside, by us as educating adults too.

References

- Acar, H. (2013). Learning environments for children in outdoor spaces. In *4th World Conference on Learning Teaching and Educational Leadership* (WCLTA-2013). October 2013, Prague, Czech Republic.
- Adolph, K. E., & Joh, A. S. (2009). Multiple learning mechanisms in the development of action. In A. Woodward & A. Needham, *Learning and the infant mind* (pp. 172-207). New York, NY, US: Oxford University Press.
- Adolph, K. E., Eppler, M. A., & Joh, A. S. (2010). Infants' perception of affordances of slopes under low and high friction conditions. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception Performance*, 36(4), 797-811.
- Berg, S. (2015). Children's activity levels in different playground environments: An observational study in four Canadian preschools. *Early Childhood Education Journal*, 43(4), 281-287.
- Berlyne, D. E. (1950). Novelty and curiosity as determinants of exploratory behaviour. *British Journal of Psychology*, 41, 68-80.
- Bonfanti, P., Frabboni, F., Guerra, L., & Sorlini, C. (1993). *Manuale di Educazione ambientale*. Rome: Laterza.
- Berti, A. E., & Bombi, A. S. (2001). *Psicologia dello sviluppo. Storia, teorie, metodi*. Rome: Il Mulino.
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S., & Suwalsky, J. T. (2013). Physically developed and exploratory young infants contribute to their own long-term academic achievement. *Psychological Science*, 24, 1906-1917.
- Cambi, F. (2003). *Manuale di storia della pedagogia*. Rome: Laterza.
- Canning, N. (2010). The influence of the outdoor environment: den-making in three different contexts. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 555-566.
- Cilia, G., Cecilian, A., Dugnani S., & Monti, V. (1996). *L'educazione fisica. Le basi scientifiche del controllo e dello sviluppo del movimento*. Rome: Piccin.

- Connolly, K. (1973). *Mechanisms of Motor Skill Development*. London: Academic Press.
- Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2009). Peer interactions and play in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Social, emotional, and personality development in context. Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 143-161). New York, NY, US: Guilford Press.
- Cooper, A. (2015). Nature and the outdoor learning environment: The forgotten resource in early childhood education. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 3(1), p. 85.
- Danon, M. (2006). *Ecopsicologia. Crescita personale e coscienza ambientale*. Rome: Apogeo.
- Eggert, D., & Schuck, K. D. (1979). Ricerca sulle relazioni tra l'intelligenza, la motricità ed il livello sociale nell'età prescolare. *Società Stampa Sportiva*.
- Ernst, J., & Tornabene, L. (2011). Preservice early childhood educators' perceptions of outdoor settings as learning environments. *Environmental Education Research*, 18, 643-664.
- Federici, A., Valentini, M., & Tonini, C. (2008). *Il corpo educante. Unità di apprendimento di educazione motoria per l'età evolutiva*. Rome: Aracne.
- Farneti, P., & Grossi, E. (1996). *Per un approccio ecologico alla percezione visiva*. Introduzione a J. J. Gibson. Franco Angeli.
- Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: the impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 29, 111-117.
- Gibson, J.J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. NY & London: Psychology Press.
- Gruber, M. J., Gelman, B. D., & Ranganath, C. (2014). States of curiosity modulate hippocampus-dependent learning via the dopaminergic circuit. *Neuron*, 84(2), 486-96.
- Gurholt K., & Sandetun J. R. (2016). Curious play: Children's exploration of nature. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16, 318-329.
- Heft, H. (1989). Affordances and the body: An intentional analysis of Gibson's ecological approach to visual perception. *Journal for the theory of social behaviour*. International Ecopsychology Society. www.ecopsychology.net
- Le Boulch, J. (1996). *Lo sviluppo psicomotorio dalla nascita a 6 anni. Conseguenze educative della psicocinetica nell'età prescolare*. Rome: Armando.
- Lindemann-Matthies, P., & Knecht, S. (2011). Swiss Elementary School Teacher's Attitudes Toward Forest Education, *Journal of Environmental Education*, 42(3), 152-167.
- Loewenstein, G. (1994). The psychology of curiosity: A review and reinterpretation. *Psychological Bulletin*, 116(1), 75-98.
- McClain, C., & Vandermaas-Peeler, M. (2016). Social contexts of development in natural outdoor environments: Children's motor activities, personal challenges and peer interactions at the river and the creek. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(1), 31-48.
- Muller, J. (2014). *What impact has dopamine had on human evolution?* From www.quora.com/What-impact-has-dopamine-had-on-human-evolution.
- Mussen, P. H., Conger, J. J., & Kagan, J. (1981). Lo sviluppo del bambino e la personalità. *Zanichelli*. Roma: Zanichelli.
- Nah O-K., & Waller, T. (2015). Outdoor play in preschools in England and South Korea: Learning from polyvocal methods. *Early Child Development and Care*, 185, 2010-2025
- Nelson, C. A. (2011). Brain development and behaviour. In A. M. Rudolph, C. Rudolph, L. First., G. Lister, A. Gersohon. *Rudolph's pediatrics*. Rome: McGraw-Hill.
- Norödhahl, K., & Jóhannesson, I. A. (2014). Let's go outside: Icelandic teachers' views of using the outdoors. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 4(4), 391-406.
- Roszak, T. (2002). *The voice of the Earth. An exploration of Ecopsychology*. London: Phanes Press.
- Sandseter, E. B. H. (2009). Affordances for risky play in preschool: The importance of features in the play environment. *Early Childhood Education Journal*, 36(5), 439-446.
- Sandseter, E. B. H. (2011). Children's risky play from an evolutionary perspective. *Evolutionary Psychology*, 9(2), 257-84.
- Santrock, J. W. (2017). *Psicologia dello sviluppo*. Rome: McGraw-Hill.
- Schilling, F. (1979). *La motricità nell'età prescolare*. Società Stampa Sportiva.
- Stephenson, A. (2003). Physical Risk-Taking: Dangerous or Endangered. *Early Years*, 23, 35-43.
- Sumaroka, M., & Bornstein, M. H. (2008). Play. In M.M. Haith, J. B. Benson, *Encyclopedia of infant and early childhood development* (pp.553-561). London: Elsevier Academic Press.
- Swank, J. M., & Shin, S. M. (2015). Nature-based child-centered play therapy: an innovative counseling approach. *International Journal of Play Therapy*, 24(3).
- Travaglini, R. (2009). *Il laboratorio didattico. L'attiva ricerca della conoscenza*. Milan: Guerini Scientifica.
- Thelen, E., & Smith, L. B. (2006). Dynamic development of action and thought. In W. Damon, R. Lerner. *Handbook of child psychology* NY: Wiley Academic Press. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0106>
- Vayer, P. (1979). *La persona del bambino in una concezione globale*. Rome: Società Stampa Sportiva.
- Waite, S. (2011). Teaching and learning outside the classroom: Personal values, alternative pedagogies and standards. *Education*, 39, 65-82.
- Waters, J., & Maynard, T. (2010). What's so interesting outside? A study of child-initiated interaction with teachers in the natural outdoor environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 473-483.
- Zamani, Z. (2015). *Affordance of cognitive play by natural and manufactured elements and settings in preschool outdoor learning environments*. Carolina: Clemson University.



Directrices para autores-as Guidelines for authors

Objetivo y temática de la revista. *Magister* publica, con carácter semestral (marzo y septiembre), trabajos originales de investigación aplicada en el campo de la Formación del Profesorado y la investigación educativa. Se aceptan artículos en español o en inglés, de revisión teórica, descripciones de experiencias, reseñas bibliográficas e investigaciones empíricas.

Objective and scope of the journal. *Magister* publishes half-yearly (March and September), original works of applied research in the field of teacher training and educational research. *Magister* accepts papers in Spanish or English, theoretical reviews, descriptions of experiences in training and educational innovation, literature reviews and empirical research.

Envío de originales. Los manuscritos deben remitirse por vía electrónica a través de la dirección <https://www.unioviedo.es/reunido/index.php/MAG>

Submission of manuscripts. Manuscripts can be submitted by <https://www.unioviedo.es/reunido/index.php/MAG>

Para garantizar el anonimato, en la primera página del documento se pondrá únicamente el título del trabajo, el número de palabras, el nombre de los autores, la categoría profesional, la institución a la que pertenecen, la dirección postal, el correo electrónico y un teléfono de contacto. En la segunda página, aparecerá el título, un resumen de hasta 200 palabras y entre tres y cinco palabras clave, todo ello en español y en inglés. Debe aparecer, asimismo, un título breve (*running-head*). De la tercera página en adelante, se ofrecerá el título del trabajo y luego el texto completo del artículo.

On the the first page, for purposes of anonymity, only the title and the total number of words will appear, also the authors' names, degree, affiliation, mail address, e-mail and contact number. The second page must include the title, an abstract of not more than 200 words, between three and five keywords and the running-head, all in Spanish and English. From the third page ahead will appear the title and the full text.

El documento debe ser redactado en formato Word, a doble espacio y con tipo de letra Times New Roman a 12 puntos. Las tablas se insertarán en el lugar donde los autores consideren que deben ir publicadas, en un formato que permita su posible modificación por el equipo de edición. La extensión máxima es de 6000 palabras.

The paper must be written in Word format, double-spaced with font Times New Roman 12 points. Tables are inserted at the place where the authors consider should be published in a format suitable for possible modification by the editing team. The work, no more than 6000 words.

Los trabajos remitidos deberán ser inéditos y no haber sido enviados a otras publicaciones simultáneamente. Esta circunstancia deberá acreditarse mediante carta a los Directores de la revista en la que se afirme explícitamente este hecho.

The submitted works must be unpublished and have not been sent to other publications simultaneously. This circumstance must be accredited by letter to the Directors of the journal.

Estilo de redacción. La redacción se debe atener a las normas recogidas en el *Publication Manual of the American Psychological Association*, en su 6ª edición (APA, 2009). En caso de no ser así, el trabajo será devuelto a los autores para que efectivamente se atengan a estas normas. A continuación se recuerdan algunas de ellas:

– Las *citas bibliográficas* en el texto se harán con el primer apellido del autor y el año de publicación, ambos entre paréntesis y separado por una coma. Si el autor forma parte de la narración, sólo se pone entre paréntesis el año. Si la obra está escrita por dos autores, siempre se citan ambos. Si está escrita por más de dos y menos de seis, se citan todos la primera vez y, en las siguientes, sólo el primer autor seguido de "et al.". Si los autores son más de seis, se cita el primero, seguido de "et al.". Si hay otro apellido igual y del mismo año, se incluyen los autores siguientes hasta que no exista confusión. En todo caso, cuando se citen diferentes publicaciones, se deben ordenar alfabéticamente. Las citas de un mismo autor y año se distinguen añadiendo "a", "b", "c" tras al año.

– Las *referencias bibliográficas* deben ir al final del texto ordenadas alfabéticamente y nunca como nota al pie. A continuación se presentan algunos ejemplos de redacción: a) Libro: "Spivack, G., Platt, J.J., y Shure, M.B. (1976). *The problem-solving approach to adjustment*. San Francisco: Jossey-Bass."; b) Capítulo de libro: "Beltrán, J. (1999). Procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de los valores sociales. La solución de conflictos. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la instrucción II. Áreas curriculares*. Madrid: Síntesis."; c) Artículo: "Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning and academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339."

Para otra casuística, acúdase al manual citado de la APA (2009).

Writing style. Manuscripts should adhere to the publication norms of the APA Style (Publication Manual of the American Psychological Association, 2009, 6th edition) otherwise papers will be returned to the authors to effectively comply with these rules. Below we summarize some of them:

– *Bibliographical references* within the text should give author's surname and year of publication (in brackets and separated by a comma). If the author's name forms part of the narrative it should be followed in brackets by the year of publication. If there are only two authors both should be cited in all cases. In cases of more than two but less than six authors, all should be cited the first time, and on all subsequent occasions only the name of the first author followed by "et al." and the year. If there is another case of the same surname and the same year the complete list of authors should be included. For more than six authors the "et al." form should be used throughout, in case of confusion adding subsequent authors until the work is clearly identified. For works by the same author(s) and same year, the letters a, b, c, etc., should be added to the year.

– All references in the bibliography at the end of the article should be complete, showing all authors and ordered alphabetically by first author. Some examples are showed: a) Books: "Spivack, G., Platt, J.J., y Shure, M.B. (1976). *The problem solving approach to adjustment*. San Francisco: Jossey-Bass."; b) Book chapter: "Beltrán, J. (1999). Procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de los valores sociales. La solución de conflictos. En J. Beltrán & C. Genovard (Eds.), *Psicología de la instrucción II. Áreas curriculares*. Madrid: Síntesis."; c) Journal article: "Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self regulated learning and academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339."

For all other norms please consult the APA manual (APA. 2009).

Sistema de evaluación de los artículos. El original será evaluado en primera instancia por el Consejo de Dirección, que valorará su pertinencia temática para la revista y el cumplimiento de aspectos formales básicos. Cuando el resultado sea positivo, será enviado a dos evaluadores anónimos, expertos en la materia y externos a la institución editora de la revista. A la vista de estos informes, el Consejo de Dirección comunicará a los autores si el artículo será o no publicado y, en su caso, las modificaciones necesarias para su publicación. El plazo máximo de aceptación o rechazo del artículo será de cinco meses desde la recepción del trabajo.

Reviewing. The original will be evaluated firstly by the editorial board, to assess its thematic relevance to the journal and the fulfillment of basic formal aspects. When the result is positive, will be sent to two anonymous experts not from the editor institution. Regarding these reports, the editorial board will communicate to the authors whether or not the paper will be published and, when appropriate, the necessary amendments for publication. The deadline for acceptance or rejection of the paper will be five months from receptions of the work.

Derechos y responsabilidades. El envío de un trabajo a la revista *Magister* implica que los autores ceden el *copyright* a la revista para su reproducción por cualquier medio, si es aceptado para su publicación. Las ideas, datos y opiniones expresadas en los trabajos publicados son de responsabilidad exclusiva de los autores. Asimismo, los autores se responsabilizan de la obtención del permiso correspondiente para incluir material ya publicado. Del mismo modo, los autores se responsabilizan de que los trabajos publicados estén realizados conforme a los criterios éticos que rigen la investigación y sean acordes con la deontología profesional. La revista declina cualquier responsabilidad sobre posibles conflictos derivados de la autoría de los trabajos que se publiquen en ella.

Copyright and responsibilities. If an article is submitted to the journal and accepted to publish the rights of printing and reproduction in any form belong to Magister. It is understood that data and opinions expressed in the articles are the exclusive responsibility of the authors. Likewise, authors are responsible for obtaining copyright permission to include published material. As well the works described to publish in Magister shall be in accordance with all aspects of professional deontology. The journal declines any responsibility arising from the works published on it.