



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

# **Innovación en la docencia e investigación de las ciencias sociales y de la educación**

Coordinadores

Rabia M<sup>a</sup> Rabet Temsamani

Carlos Hervás Gomez

*Dykinson, S.L.*

INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN  
DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN

INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA E  
INVESTIGACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES  
Y DE LA EDUCACIÓN

Coordinadores  
RABIA M<sup>a</sup> RABET TEMSAMANI  
CARLOS HERVÁS GOMEZ

*Dykinson, S.L.*

2021

Con el patrocinio de:



CENTRO PARA LA DIVULGACIÓN  
DEL CONOCIMIENTO UNIVERSITARIO  
LA UNIVERSIDAD A TU ALFRESCOR



**DECOMESI**  
Derecho Común Europeo  
y Estudios Internacionales

INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES  
Y DE LA EDUCACIÓN.

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2021

N.º 27 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2021

ISBN 978-84-1377-590-6

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>25</b>
---------------------------	-----------

CARLOS HERVÁS-GÓMEZ  
RABIA M<sup>a</sup> RABET TEMSAMANI

## **PRIMERA PARTE. INNOVACIÓN EN LAS CIENCIAS SOCIALES**

### **SECCIÓN I.**

**INNOVAR EN LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN DE LA COMUNICACIÓN  
PARA EL DESARROLLO Y EL CAMBIO SOCIAL**

<b>CAPÍTULO 1. CREACIÓN DE PERSONAJES DRAMÁTICOS DE TELEVISIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIAL INCLUSIVA.....</b>	<b>30</b>
--	-----------

KIM MARTÍNEZ GARCÍA

<b>CAPÍTULO 2. EL ENFOQUE UNIFICADOR DEL ANTROPOCENO PARA LA COMUNICACIÓN POLÍTICA DE LOS ODS (OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE).....</b>	<b>52</b>
---	-----------

JAVIER ROMERO

<b>CAPÍTULO 3. ¿INFLUYEN LAS <i>FAKE NEWS</i> EN LA INFORMACIÓN RECIBIDA SOBRE EL CAMBIO CLIMÁTICO EN EL PROFESORADO EN FORMACIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA? UNA APROXIMACIÓN DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES .....</b>	<b>73</b>
---	-----------

ÁLVARO-FRANCISCO MOROTE SEGUIDO

<b>CAPÍTULO 4. MAPATÓN: ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE SERVICIO MEDIANTE MAPEO ONLINE CON LA MISIÓN DE CRUZ ROJA EN BURUNDI PARA EL APRENDIZAJE DEL COMPROMISO SOCIAL.....</b>	<b>93</b>
--	-----------

RAFAEL CONDE MELGUIZO

<b>CAPÍTULO 5. EXPLORACIÓN LOCAL DE LOS IMAGINARIOS DEL POSCONFLICTO EN AMBIENTES DE PAZ PERCEPCIONES DESDE LOS CIUDADANOS DEL MUNICIPIO DE CÓRDOBA - QUINDÍO, COLOMBIA .....</b>	<b>116</b>
---	------------

DAMARIS RAMÍREZ BERNATE  
PEDRO FELIPE DÍAZ ARENAS

<b>CAPÍTULO 6. BENEFICIOS Y CONTROVERSIAS DE LOS MOOC DURANTE LA COVID-19: INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA PARA EL DESARROLLO Y EL CAMBIO SOCIAL .....</b>	<b>139</b>
--	------------

ISABEL MARTÍNEZ-CARRERA  
SARA MARTÍNEZ-CARRERA  
ALEXANDRE ALONSO-CARNICERO

<b>CAPÍTULO 7. LA INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA INFORMACIÓN AUDIOVISUAL A TRAVÉS DE LA INCLUSIÓN TRANSVERSAL DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE EN LA AGENDA TEMÁTICA .....</b>	<b>158</b>
---	------------

LOLA BAÑON CASTELLÓN

RICARDO CARNIEL BUGS

<b>CAPÍTULO 8. DESINFORMACIÓN Y HUMOR: LA INCIDENCIA DE <i>EL MUNDO TODAY</i> EN TWITTER.....</b>	<b>177</b>
---	------------

ÁLVARO LÓPEZ-MARTÍN

ALBA CÓRDOBA-CABÚS

<b>CAPÍTULO 9. ACTUACIONES EDUCOMUNICATIVAS PARA COMBATIR LAS NOTICIAS FALSAS EN CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE ANDALUCÍA .....</b>	<b>198</b>
---	------------

FRANCISCO MARCOS MARTÍN-MARTÍN

## SECCIÓN II

### INNOVACIÓN DOCENTE Y RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN Y EL PERIODISMO

<b>CAPÍTULO 10. AC-INNOVACIÓN COMO PLATAFORMA DE DIFUSIÓN CIENTÍFICA Y DE INNOVACIÓN DOCENTE EN EL ÁREA DE ARTE Y COMUNICACIÓN: ANÁLISIS DE SUS FORTALEZAS Y PUNTOS DE MEJORA.....</b>	<b>220</b>
--	------------

JENNIFER GARCÍA CARRIZO

MIGUEL ÁNGEL CHAVES MARTÍN

<b>CAPÍTULO 11. EL PROTOCOLO COMO HERRAMIENTA DE LA COMUNICACIÓN POLÍTICA INSTITUCIONAL. FORMACIÓN Y CONTEXTO EN LOS MÁSTERES UNIVERSITARIOS OFICIALES .....</b>	<b>240</b>
--	------------

RICARDO DOMÍNGUEZ GARCÍA

CONCHA PÉREZ CURIEL

<b>CAPÍTULO 12. DEL PODCAST AL VÍDEO INTERACTIVO. METODOLOGÍA TRANSMEDIA PARA LA ASIGNATURA NUEVAS TECNOLOGÍAS Y SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN.....</b>	<b>257</b>
--	------------

DAVID GARCÍA-MARÍN

<b>CAPÍTULO 13. PATRÓN DE COMPORTAMIENTO DE LAS TELEVISIONES PÚBLICAS Y PRIVADAS ANTE LA PROSTITUCIÓN Y LA TRATA CON FINES DE EXPLOTACIÓN SEXUAL.....</b>	<b>275</b>
---	------------

ALBA CÓRDOBA-CABÚS

ÁLVARO LÓPEZ-MARTÍN

<b>CAPÍTULO 14. PROJECT-BASED LEARNING IN THE ADVERTISING AND PUBLIC RELATIONS ESP CLASS. A LONGITUDINAL STUDY ON STUDENTS' MOTIVATION, ATTITUDES AND INTEREST .....</b>	<b>292</b>
--	------------

MANUEL RODRÍGUEZ-PEÑARROJA

<b>CAPÍTULO 15. ANÁLISIS DE LAS AGENDAS DEPARTAMENTALES EN RELACIÓN CON LA EMPLEABILIDAD DEL COMUNICADOR SOCIAL PERIODISTA EN EL EJE CAFETERO COLOMBIANO .....</b>	<b>316</b>
--	------------

DAMARIS RAMÍREZ BERNATE

PEDRO FELIPE DÍAZ ARENAS

<b>CAPÍTULO 16. LA FOTOGRAFÍA COMO ESTRUCTURA NARRATIVA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA GRÁFICA DE LA DESAPARICIÓN FORZADA EN COLOMBIA .....</b>	<b>336</b>
---	------------

ARLEX D. CUELLAR RODRÍGUEZ

PEDRO FELIPE DÍAZ ARENAS

JOSE HERNANDO MORALES TIQUE

<b>CAPÍTULO 17. DISEÑO METODOLÓGICO DE HERRAMIENTA DE RECOGIDA DE DATOS SOBRE LAS COMPETENCIAS CREATIVAS EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR .....</b>	<b>359</b>
---	------------

MARÍA ASCENSIÓN MIRALLES GONZÁLEZ-CONDE

MARÍA DEL MAR PINTADO GIMÉNEZ

### SECCIÓN III

#### INNOVACIÓN DOCENTE Y RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LA SOCIOLOGÍA Y CIENCIAS POLÍTICAS

<b>CAPÍTULO 18. EL BLOG COMO UNA HERRAMIENTA DE INNOVACIÓN-DOCENTE EN ARAS DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO .....</b>	<b>397</b>
---	------------

GEMA SÁNCHEZ MEDERO

GEMA PASTOR ALBALADEJO

MARÍA JOSÉ GARCÍA SOLANA

PILAR MAIRAL MEDINA

<b>CAPÍTULO 19. LA VINCULACIÓN ACADÉMICO-PROFESIONAL APLICADA A LAS CIENCIAS LABORALES: EL CASO DE LAS TÉCNICAS DE AUDITORÍA SOCIOLABORAL .....</b>	<b>419</b>
---	------------

JULI ANTONI AGUADO HERNÁNDEZ

RICARD CALVO PALOMARES

ENRIC SIGALAT SIGNES

<b>CAPÍTULO 20. BLOOMFIELD TRACK: UN ANÁLISIS METATEÓRICO Y EMPÍRICO DE DELIBERACIÓN DEMOCRÁTICA EN AUSTRALIA .....</b>	<b>438</b>
JAVIER ROMERO	
<b>CAPÍTULO 21. MULTIDISCIPLINARIEDAD E INNOVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO DE CIENCIAS SOCIALES MEDIANTE EL USO DE UN CATI PLANTEAMIENTOS Y OBJETIVOS.....</b>	<b>463</b>
ELENA M. GARCÍA ALONSO	
CRISTINA CALVO LÓPEZ	
LUIS EDUARDO ANDRADE SILVA	
<b>CAPÍTULO 22. LAS SERIES TELEVISIVAS COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA ANALIZAR LA DESIGUALDAD DE GÉNERO EN EL AULA UNIVERSITARIA.....</b>	<b>486</b>
MARÍA GOENAGA RUIZ DE ZUAZU	
JUANA RUILOBA NÚÑEZ	
<b>CAPÍTULO 23. APRENDIZAJE POR PROYECTOS EN TITULACIONES DE EDUCACIÓN .....</b>	<b>509</b>
NOELIA MORALES ROMO	
BEATRIZ MORALES ROMO	
MARÍA JOSÉ HERNÁNDEZ SERRANO	
<b>CAPÍTULO 24. SÓCRATES EN LA UNIVERSIDAD: EL ROL DEL PROFESORADO EN LAS ENSEÑANZAS ÉTICAS Y POLÍTICAS.....</b>	<b>530</b>
ÁNGEL VIÑAS VERA	
<b>CAPÍTULO 25. EL USO DEL PÓDCAST COMO HERRAMIENTA PARA INCENTIVAR LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN LA INFANCIA: EL CASO DE «RADIOLINES» .....</b>	<b>546</b>
ROSALBA MANCINAS-CHÁVEZ	
JAIR ESQUIAQUI BUELVAS	
JUAN C. FIGUEROO-BENÍTEZ	

#### SECCIÓN IV

#### ENSEÑAR Y APRENDER ANTROPOLOGÍA SOCIAL EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE: RETOS Y EXPERIENCIAS

<b>CAPÍTULO 26. SESIÓN DOBLE. EL USO DEL CINE EN LA ENSEÑANZA DE LA ANTROPOLOGÍA SOCIAL .....</b>	<b>566</b>
IGNACIO ALCALDE SÁNCHEZ	
JUAN DE DIOS LÓPEZ LÓPEZ	
<b>CAPÍTULO 27. EL APRENDIZAJE-SERVICIO COMO MÉTODO PARA APRENDER Y ACERCAR LA UNIVERSIDAD A LA SOCIEDAD. EL CASO DE LA ANTROPOLOGÍA SOCIAL.....</b>	<b>588</b>
MIGUEL GONZÁLEZ GONZÁLEZ	



<b>CAPÍTULO 28. HACER ETNOGRAFÍA Y APRENDER A NARRARLA. ALGUNOS PROBLEMAS DE LA FORMACIÓN EN ESCRITURA ETNOGRÁFICA Y LOS POSIBLES APORTES DE UN ENFOQUE NARRATIVO .....</b>	<b>604</b>
---	------------

DARIO RANOCCHIARI

GLORIA CALABRESI

<b>CAPÍTULO 29. LA ETNOGRAFÍA EN EL DIAGNÓSTICO DE LA VIVIENDA CONSTRUIDA CON FONDOS DE REMESAS. UNA EXPERIENCIA ENTRE EL TRABAJO DE CAMPO Y EL VIRTUAL .....</b>	<b>626</b>
---	------------

FLOR GABRIELA RÍOS VENTURA

JOSÉ LUIS CABALLERO MONTES

RAFAEL ALAVÉZ RAMÍREZ

<b>CAPÍTULO 30. EL FUTURO DE LA ENSEÑANZA EN TIEMPOS DE PANDEMIA: PLANES Y PROYECTOS PARA LA MEJORA E INNOVACIÓN EDUCATIVA.....</b>	<b>646</b>
---	------------

MARIA TERESA CATTI

#### SECCIÓN V

#### OTRAS LINEAS DE TRABAJO (C.C. SOCIALES)

<b>CAPÍTULO 31. EVOLUCIÓN DE LA INCIDENCIA DE LAS TIC EN ESPAÑA. ¿CÓMO SE DESENVUELVEN LOS JÓVENES EN EL ENTORNO DIGITAL? .....</b>	<b>675</b>
---	------------

ALBA CÓRDOBA-CABÚS

ÁLVARO LÓPEZ-MARTÍN

<b>CAPÍTULO 32. LA RESPONSABILIDAD SOCIOLABORAL EN LAS CONTRATAS PÚBLICAS: ¿LA NECESIDAD DE ESTABLECER GARANTÍAS? .....</b>	<b>694</b>
---	------------

RICARD CALVO PALOMARES

ENRIC SIGALAT SIGNES

JULI A. AGUADO HERNÁNDEZ

<b>CAPÍTULO 33. INDIAARTDOC. PROYECTO DE INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EN LA INVESTIGACIÓN DEL ARTE DE INDIA EN ESPAÑA: FOTOGRAMETRÍA, GRAFOS DE CONOCIMIENTO E INTELIGENCIA ARTIFICIAL .....</b>	<b>709</b>
---	------------

JORGE CRUZ JIMÉNEZ

<b>CAPÍTULO 34. ALIVIAR LOS EFECTOS DE LA PANDEMIA. PROBLEMATIZAR LA HISTORIA DEL ARTE.....</b>	<b>729</b>
---	------------

IRENE LAVIÑA PÉREZ

<b>CAPÍTULO 35. EDUCATIONAL ATTAINMENT AND NEW AGE DIGITAL ENTERTAINMENT: ARE VIDEO GAMES A DETERMINING FACTOR IN THE ACADEMIC ACHIEVEMENT OF HIGH SCHOOL STUDENTS? .....</b>	<b>754</b>
LUIS EDUARDO ANDRADE SILVA	
CRISTINA CALVO LÓPEZ	
ELENA GARCÍA ALONSO	
<b>CAPÍTULO 36. ¿PUEDE LA DIDÁCTICA FORTALECER LAS COMPETENCIAS GEOGRÁFICAS PROFESIONALES? ESTUDIO DE CASO SOBRE EL USO DE RÚBRICAS .....</b>	<b>783</b>
SARA CORTÉS DUMONT	
ISRAEL DAVID MEDINA RUIZ	
DANIEL DAVID MARTÍNEZ ROMERA	
<b>CAPÍTULO 37. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE MÉTODOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA MULTIDISCIPLINAR. UNA ENCUESTA PARA MEDIR LA INTERACCIÓN DEL APRENDIZAJE EN DIFERENTES GRADOS DE CIENCIAS DE LA SALUD, CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES .....</b>	<b>798</b>
MARÍA CORRÉS ILLERA	
JUAN CARLOS CUEVAS LANCHERES	
JOSEFINA ILLERA	
RICARDO BERNÁRDEZ VILABOA	
<b>CAPÍTULO 38. EL PENSAMIENTO COMO PROBLEMA, EL PENSAR COMO SOLUCIÓN. LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN DISCIPLINAS NO-FILOSÓFICAS .....</b>	<b>829</b>
JOSÉ CARLOS SÁNCHEZ-LÓPEZ	
<b>CAPÍTULO 39. LA INTEGRACIÓN DEL <i>PLOGGING</i> A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE SERVICIO EN EDUCACIÓN FÍSICA. UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE DEL ODS 13 Y 15 .....</b>	<b>845</b>
SALVADOR BAENA-MORALES	

**SEGUNDA PARTE.**  
**CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DEL COMPORTAMIENTO**

SECCIÓN I.  
INNOVACIÓN DOCENTE Y RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA  
DE LA PSICOLOGÍA Y LAS CIENCIAS DEL COMPORTAMIENTO

<b>CAPÍTULO 40. MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS Y DESINFORMACIÓN: EVALUACIÓN DE LA EFICACIA DE UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS .....</b>	<b>864</b>
CARMEN RODRÍGUEZ-DOMÍNGUEZ	
SARA DOMÍNGUEZ-SALAS	
PAULA HERRERO-DÍZ	
<b>CAPÍTULO 41. LA CLASE INVERTIDA FRENTE A LA METODOLOGÍA TRADICIONAL EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO: UN ESTUDIO COMPARATIVO EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA.....</b>	<b>886</b>
NOELIA NAVARRO GÓMEZ	
<b>CAPÍTULO 42. DE LAS AULAS A LA PRÁCTICA: UN PROYECTO PARA CONECTAR AL ALUMNADO CON EL ÁMBITO PROFESIONAL .....</b>	<b>903</b>
FEDERICA GULLO	
CARLA GONZÁLEZ-GARCÍA	
LAURA GARCÍA-ALBA	
AMAIA BRAVO	
<b>CAPÍTULO 43. COMPETENCIAS GENÉRICAS EN EL ALUMNADO UNIVERSITARIO. CLAVES PARA SU EVALUACIÓN Y DESARROLLO EN EL MARCO DE UN TRABAJO COLABORATIVO.....</b>	<b>923</b>
LAURA GARCÍA-ALBA	
CARLA GONZÁLEZ-GARCÍA	
FEDERICA GULLO	
AMAIA BRAVO	
<b>CAPÍTULO 44. LOS BENEFICIOS DE LOS VIDEOJUEGOS EN LA ADOLESCENCIA: RENOVACIÓN PEDAGÓGICA .....</b>	<b>951</b>
SARA MARTÍNEZ-CARRERA	
ISABEL MARTÍNEZ-CARRERA	
ALEXANDRE ALONSO-CARNICERO	

**CAPÍTULO 45. OPORTUNIDADES Y RETOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA PSICOLOGÍA: LAS BARRERAS ASOCIADAS AL DIAGNÓSTICO .....970**

CARLA LÓPEZ NÚÑEZ  
SUSANA AL-HALABÍ  
LUCÍA MORÁN SUÁREZ  
PATRICIA SOLÍS GARCÍA  
LAURA E. GÓMEZ SÁNCHEZ

**CAPÍTULO 46. ANÁLISIS DEL DIBUJO INFANTIL DESDE LA ESCUELA DE PADRES COMO HERRAMIENTA DE COHESIÓN SOCIAL.....989**

SANDRA GARCÍA MARTÍN  
VICTORIA EUGENIA LAMAS ÁLVAREZ

SECCIÓN II

INNOVACIÓN SOCIOEDUCATIVA: EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES  
SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL  
DESDE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**CAPÍTULO 47. REFERENTES POSITIVOS COMO EXPERIENCIAS INNOVADORAS INCLUSIVAS: EL CASO DEL ALUMNADO GITANO..... 1011**

PAZ PEÑA GARCÍA  
JAVIER ROSÓN LORENTE

**CAPÍTULO 48. PERCEPCIONES COMPARTIDAS ENTRE LOS JÓVENES SOBRE LA RELEVANCIA Y LA VERSATILIDAD DE LA RELIGIÓN..... 1034**

SONIA GARCÍA-SEGURA  
MARIA JOSÉ MARTÍNEZ-CARMONA  
CARMEN GIL DEL PINO

**CAPÍTULO 49. EL MAPEO DE ORGANIZACIONES SOCIALES Y POPULARES COMO PROPUESTA DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN SOCIAL ..... 1051**

CARMEN CRUZ TORRES  
SONIA GARCÍA SEGURA  
MANUEL RÍOS MACÍAS  
INMACULADA RUIZ CALZADO

**CAPÍTULO 50. EDUCACIÓN EMOCIONAL Y PERCEPCIÓN AUDITIVA PARA MEJORAR LA ATENCIÓN DE ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA CON NEAE: UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN..... 1071**

CELIA ESCUDERO CARRASCAL  
MARÍA FERNÁNDEZ HAWRYLAK

<b>CAPÍTULO 51. ¿SON LOS PROYECTOS DE TRABAJO UNA PRÁCTICA INCLUSIVA PARA DISCENTES CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO? .....</b>	<b>1086</b>
INMACULADA RUIZ-CALZADO	
<b>CAPÍTULO 52. LA INFLUENCIA DEL CANTO MATERNO Y LA MÚSICA EN LA CALIDAD DE LA ATENCIÓN DEL NIÑO EN SU PRIMER AÑO DE VIDA: UN ESTUDIO A TRAVÉS DE LA PUPILOMETRÍA.....</b>	<b>1103</b>
ANA MARÍA RAMÍREZ CARRO	
ÁNGELA MORALES FERNÁNDEZ	
<b>CAPÍTULO 53. EDUCACIÓN MUSICAL COMPETENCIAL Y APRENDIZAJE COLABORATIVO. EL CASO DE LA ASIGNATURA DE AUDICIÓN MUSICAL DEL GRADO EN MAESTRO/A EN EDUCACIÓN PRIMARIA .....</b>	<b>1135</b>
ANA MARÍA BOTELLA NICOLÁS	
SONSOLES RAMOS AHIJADO	
<b>CAPÍTULO 54. TRANSFORMANDO A EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPETIVAS DO ENSINO PRIMÁRIO EM MOÇAMBIQUE .....</b>	<b>1157</b>
AMINA ALY EDINE AMADE	
FÉLIX MANUEL AMADE MALACHE	
<b>CAPÍTULO 55. APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO HERRAMIENTA PARA TRABAJAR EL TDAH.....</b>	<b>1179</b>
JUAN LUIS GÓMEZ GUTIÉRREZ	
ANDREA SOLÍS PÉREZ	
<b>CAPÍTULO 56. INCLUSIÓN EDUCATIVA Y TALENTOS ¿UN RETO PARA LOS DOCENTES EN EL AULA ORDINARIA?.....</b>	<b>1201</b>
INMACULADA RUIZ-CALZADO	
<b>CAPÍTULO 57. INTEGRACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS) EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.....</b>	<b>1223</b>
MIREIA GUARDEÑO JUAN	
ENRIQUE GARCÍA TORT	
LAURA CALATAYUD REQUENA	
<b>CAPÍTULO 58. INNOVACIÓN DOCENTE EN LA FORMACIÓN DE FUTUROS DOCENTES DE INFANTIL Y PRIMARIA: ANÁLISIS DE CASOS SOBRE LA INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA .....</b>	<b>1244</b>
PALOMA RODRIGUEZ-MIÑAMBRES	

<b>CAPÍTULO 59. IMPROVISACIÓN TEATRAL COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR .....</b>	<b>1265</b>
AMELIA MORALES-OCAÑA	
RAMÓN MONTES-RODRÍGUEZ	
BELÉN MASSÓ-GUIJARRO	
<b>CAPÍTULO 60. TEATRO, EDUCACIÓN Y VULNERABILIDAD SOCIAL: ¿QUÉ APRENDEMOS “LAS QUE ENSEÑAMOS”?.....</b>	<b>1282</b>
BELÉN MASSÓ-GUIJARRO	
AMELIA MORALES-OCAÑA	
RAMÓN MONTES-RODRÍGUEZ	
<b>CAPÍTULO 61. ACQUISITION HYPOTHESIS TO IMPROVE LINGUISTIC ATTITUDES AND SYMBOLIC LEARNING IN FOREIGN LANGUAGE THROUGH PROJECT-BASED LEARNING .....</b>	<b>1306</b>
ISABEL NÚÑEZ-VÁZQUEZ	
RAFAEL CRISMÁN-PÉREZ	
<b>CAPÍTULO 62. LA ARTETERAPIA COMO MEDIO PARA SUPERAR LAS BARRERAS DEL AUTISMO .....</b>	<b>1323</b>
SANDRA GARCÍA MARTÍN	
VICTORIA EUGENIA LAMAS ÁLVAREZ	
<b>CAPÍTULO 63. ESCUELA SOSTENIBLE QUE INCIDA EN LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN COMUNIDADES CON INFRAESTRUCTURA FÍSICA EDUCATIVA PRECARIA DE OAXACA, MÉXICO .....</b>	<b>1340</b>
JOSUÉ DANIEL SALAZAR RUIZ	
JOSÉ LUIS CABALLERO MONTES	
RAFAEL ALAVÉZ RAMÍREZ	
<b>CAPÍTULO 64. MOTIVACIÓN E INCLUSIÓN EN LA ESCUELA: REGGIO EMILIA Y LA MESA DE LUZ.....</b>	<b>1365</b>
SOFÍA YUSTE FERNÁNDEZ	
VICTORIA EUGENIA LAMAS ÁLVAREZ	
<b>CAPÍTULO 65. RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO: UN ESTUDIO SOBRE EL EFECTO DEL SEXO Y DE LA REALIZACIÓN DE VOLUNTARIADO .....</b>	<b>1388</b>
NATALIA REIG-ALEIXANDRE	
BELÉN OBISPO-DÍAZ	
MENCHU DE LA CALLE MALDONADO	
<b>CAPÍTULO 66. EL EPORTFOLIO PROFESIONAL ORIENTADO A LA MEJORA DE LA EMPLEABILIDAD DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SOCIAL .....</b>	<b>1406</b>
ELBA GUTIÉRREZ-SANTIUSTE	
M. ÁNGELES OLIVARES-GARCÍA	
SONIA GARCÍA-SEGURA	

<b>CAPÍTULO 67. LA COVID-19 PROMOVRIENDO VOCACIONES CIENTÍFICO-SANITARIAS ENTRE EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA .....</b>	<b>1428</b>
JUAN-FRANCISCO ÁLVAREZ-HERRERO	
<b>CAPÍTULO 68. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y ORGANIZATIVAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA: ESCENARIOS INCLUSIVOS FUTUROS PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN SECUNDARIA .....</b>	<b>1444</b>
MARIA TERESA CATTI	
<b>CAPÍTULO 69. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO INSTRUMENTO DE INNOVACIÓN INCLUSIVA EN EL AULA. UNA EXPERIENCIA DOCENTE.....</b>	<b>1475</b>
IGNACIO PERLADO LAMO DE ESPINOSA	
JOSÉ JESÚS TRUJILLO VARGAS	
JOSÉ MARÍA BARROSO TRISTÁN	
<b>CAPÍTULO 70. APRENDIZAJE COLABORATIVO EN EL AULA VIRTUAL UNIVERSITARIA: UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN EL MÁSTER DE PROFESORADO DE SECUNDARIA, EN LAS ESPECIALIDADES DE LENGUA-LITERATURA, GEOGRAFÍA-HISTORIA Y MATEMÁTICAS.....</b>	<b>1494</b>
ALBERT H. PERALTA JAÉN	
<b>CAPÍTULO 71. INSTRUCCIÓN ENTRE IGUALES CON VIÑETAS CONCEPTUALES: UNA PROPUESTA EN EL GRADO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN UN CONTEXTO INDAGATIVO.....</b>	<b>1511</b>
GREGORIO JIMÉNEZ VALVERDE	
<b>CAPÍTULO 72. DIDÁCTICAS PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES E INTERSOCIALES (DACIIS).....</b>	<b>1531</b>
PABLO SANTAOLALLA RUEDA	
<b>CAPÍTULO 73. NUEVOS ITINERARIOS DIDÁCTICOS LECTORES DESDE LA IGUALDAD DE GÉNERO .....</b>	<b>1555</b>
BLANCA HERNÁNDEZ QUINTANA	
<b>CAPÍTULO 74. EL FOMENTO A LA LECTURA DESDE LA UNIVERSIDAD ANTE LOS RETOS DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO .....</b>	<b>1572</b>
ARIEL GUTIÉRREZ VALENCIA	
<b>CAPÍTULO 75. LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES EN LA OBRA TEATRAL DE JUANA ESCABIAS: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA 4º DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.....</b>	<b>1581</b>
JESÚS GUZMÁN MORA	

<b>CAPÍTULO 76. PROPUESTAS DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN LITERARIA A TRAVÉS DE LAS TIC .....</b>	<b>1604</b>
BEATRIZ MEDERER-HENGSTL	

<b>CAPÍTULO 77. NUEVAS METODOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA DEL ÁRABE EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS .....</b>	<b>1620</b>
SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD	

### SECCIÓN III

#### TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN APLICADAS A LA EDUCACIÓN: INNOVACIÓN EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

<b>CAPÍTULO 78. EL VALOR DE LA ROBÓTICA EDUCATIVA EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARA LAS FUTURAS DOCENTES .....</b>	<b>1635</b>
CARLOS HERVÁS-GÓMEZ	
MARÍA DOLORES DÍAZ-NOGUERA	
ANA MARÍA DE LA CALLE CABRERA	
PEDRO ROMÁN-GRAVÁN	

<b>CAPÍTULO 79. LA CONTRIBUCIÓN DE LA PEDAGOGÍA DIGITAL A LAS COMPETENCIAS DIGITALES EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE .....</b>	<b>1666</b>
MARÍA DOLORES DÍAZ-NOGUERA	
CARLOS HERVÁS-GÓMEZ	
ANA MARÍA DE LA CALLE CABRERA	
MARÍA DEL CARMEN CORUJO-VÉLEZ	

<b>CAPÍTULO 80. LA PERCEPCIÓN DE LAS NECESIDADES FORMATIVAS EN ROBÓTICA EDUCATIVA DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN INICIAL .....</b>	<b>1691</b>
ANA MARÍA DE LA CALLE-CABRERA	
MARÍA DOLORES DÍAZ-NOGUERA	
CARLOS HERVÁS-GÓMEZ	
MARÍA DE LOS ÁNGELES DOMÍNGUEZ-GONZÁLEZ	

<b>CAPÍTULO 81. PERCEPCIONES DE DOCENTES HACIA LA MODALIDAD ONLINE DEBIDO A LA PANDEMIA.....</b>	<b>1718</b>
MARÍA DE LOS ÁNGELES DOMÍNGUEZ-GONZÁLEZ	
MANUEL REINA-PARRADO	
OLGA GUIJARRO-CORDOBÉS	
GLORIA MARÍA JAIME MIRABAL	



<b>CAPÍTULO 82. INTERACCIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DURANTE LAS CLASES ONLINE: EL NO USO DE LA CÁMARA WEB .....</b>	<b>1737</b>
MANUEL REINA-PARRADO	
MARÍA DE LOS ÁNGELES DOMÍNGUEZ-GONZÁLEZ	
OLGA GUIJARRO-CORDOBÉS	
GLORIA MARÍA JAIME MIRABAL	
<b>CAPÍTULO 83. EXPERIENCIA DE USO DE LA PLACA MAKEY MAKEY EN EL APRENDIZAJE DE MÚSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA .....</b>	<b>1757</b>
MANUEL REINA-PARRADO	
MARÍA DE LOS ÁNGELES DOMÍNGUEZ-GONZÁLEZ	
OLGA GUIJARRO-CORDOBÉS	
GLORIA MARÍA JAIME MIRABAL	
<b>CAPÍTULO 84. LA ROBÓTICA EDUCATIVA COMO HERRAMIENTA DE MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUA EXTRANJERA: EL USO DE ROBOTS PARA EL APRENDIZAJE EN MATERIA DE LENGUA INGLESA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.....</b>	<b>1777</b>
GLORIA L. MORALES-PÉREZ	
PEDRO ROMÁN-GRAVÁN	
ROCÍO VALDERRAMA-HERNÁNDEZ	
CARMEN CORUJO-VÉLEZ	
<b>CAPÍTULO 85. SCRATCH COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DIGITAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA .....</b>	<b>1796</b>
GLORIA L. MORALES-PÉREZ	
PEDRO ROMÁN-GRAVÁN	
ROCÍO VALDERRAMA-HERNÁNDEZ	
CARMEN CORUJO-VÉLEZ	
<b>CAPÍTULO 86. LAS TECNOLOGÍAS EMERGENTES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA: LA REALIDAD AUMENTADA COMO RECURSO EDUCATIVO.....</b>	<b>1820</b>
GLORIA L. MORALES-PÉREZ	
ROCÍO VALDERRAMA-HERNÁNDEZ	
<b>CAPÍTULO 87. ACTIVIDADES DE ROBÓTICA EDUCATIVA Y PROGRAMACIÓN SIN ROBOTS DE SUELO PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL EN EDUCACIÓN INFANTIL.....</b>	<b>1837</b>
JUAN-FRANCISCO ÁLVAREZ-HERRERO	
<b>CAPÍTULO 88. INFLUENCIA DEL PERÍODO DE CONFINAMIENTO COVID-19 EN EL TIEMPO DE ACCESO Y USO DE DISPOSITIVOS DE PANTALLA, EN NIÑOS Y NIÑAS MENORES DE SEIS AÑOS EN SU AMBIENTE FAMILIAR .....</b>	<b>1859</b>
JUAN LUIS GÓMEZ GUTIÉRREZ	

**CAPÍTULO 89. UNA REFLEXIÓN SOBRE LOS ENFOQUES CREATIVOS DE EVALUACIÓN PARA LAS INTERACCIONES ENTRE HUMANOS E INTERFACES TECNOLÓGICAS MUSICALES..... 1881**

CÉSAR DANIEL PASCUAL-VALLEJO

SONIA CASILLAS-MARTÍN

MARCOS CABEZAS-GONZÁLEZ

**CAPÍTULO 90. LA EDUCACIÓN EN CASA EN TIEMPOS CONVULSOS: LAS PLATAFORMAS DIGITALES COMO RESPUESTA EDUCATIVA A LOS ALUMNOS CON NEAE..... 1909**

MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN

CRISTINA PINEL MARTÍNEZ

JOSÉ JUAN CARRIÓN MARTÍNEZ

MARÍA DEL MAR FERNÁNDEZ MARTÍNEZ

**CAPÍTULO 91. RELACIÓN ENTRE FACTORES ACADÉMICOS Y USO DE INTERNET EN LA COMPETENCIA DIGITAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA ACCIÓN TUTORIAL ONLINE. MODELOS DE REGRESIÓN LINEAL MÚLTIPLE ..... 1929**

FRANCISCO DAVID GUILLÉN GÁMEZ

SANDRA MARTÍNEZ-PÉREZ

**CAPÍTULO 92. STORYTELLING Y CREATIVIDAD EN EDUCACIÓN PRIMARIA. UN ESTUDIO DE CASO..... 1947**

MARÍA DOLORES RAMBLA FORTES

**CAPÍTULO 93. APLICACIÓN DE LA CREATIVIDAD DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN PARA IMPULSAR UNA SENSIBILIZACIÓN DE LOS PROBLEMAS SOCIO-AMBIENTALES Y CIENTÍFICO-TECNOLÓGICOS EN LAS AULAS DE PRIMARIA..... 1969**

ÁLVARO-FRANCISCO MOROTE SEGUIDO

ANTONIO MARTÍN EZPELETA

YOLANDA ECHEGOYEN SANZ

**CAPÍTULO 94. SERIOUS GAMES Y EDUCACIÓN: BONDADES, VENTAJAS Y APORTACIONES. .... 1989**

NOELIA NAVARRO GÓMEZ

**CAPÍTULO 95. INNOVANDO CON ARDUINO EN EL AULA DE MÚSICA ..... 2005**

SONSOLES RAMOS AHIJADO

ANA MARÍA BOTELLA NICOLÁS

**CAPÍTULO 96. CREENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO DE MAESTRO SOBRE LOS BENEFICIOS DEL USO DEL PORTAFOLIOS DIGITAL ..... 2026**

JESÚS JUAN RISUEÑO MARTÍNEZ

ELENA MORENO FUENTES

JOSÉ HIDALGO NAVARRETE

<b>CAPÍTULO 97. DIGITALIZACIÓN EN LAS ACCIONES DE ACOMPAÑAMIENTO EN LA TRANSICIÓN DE PRIMARIA A SECUNDARIA .....</b>	<b>2046</b>
JENNIFER RODRÍGUEZ MARTÍN	
<b>CAPÍTULO 98. EFECTOS DE LA SOBREESTIMULACIÓN POR EL USO DE DISPOSITIVOS ELECTRÓNICOS EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL.....</b>	<b>2062</b>
VERÓNICA FERNÁNDEZ ESPINOSA	
JUAN LUIS GÓMEZ GUTIÉRREZ	
SARA MOLERO PÍRIZ	
<b>CAPÍTULO 99. LINGÜÍSTICA DIGITAL EN EL AULA: NUEVAS TECNOLOGÍAS Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LINGÜÍSTICA INGLESA .....</b>	<b>2094</b>
M <sup>a</sup> ESTEFANÍA AVILÉS MARIÑO	
<b>CAPÍTULO 100. FLIPPED CLASSROOM COMO MODALIDAD DE APRENDIZAJE: ANÁLISIS E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS .....</b>	<b>2128</b>
BEATRIZ MORALES ROMO	
MARÍA JOSÉ HERNÁNDEZ SERRANO	
NOELIA MORALES ROMO	
<b>CAPÍTULO 101. SCORM COMO ESTÁNDAR DE TRANSFERENCIA DE CONTENIDO EN EDUCACIÓN EN LÍNEA: ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO. ....</b>	<b>2149</b>
GRICELA ELIZABETH ANDRADE RUIZ	
RAMÓN ALBERTO CARRASCO GONZÁLEZ	
MARÍA FRANCISCA BLASCO LÓPEZ	
<b>CAPÍTULO 102. EXPERIMENTACIÓN Y CREACIÓN DE PASEOS MATEMÁTICOS CON DISPOSITIVOS MÓVILES PARA PROFESORADO EN FORMACIÓN.....</b>	<b>2170</b>
ÁLVARO NOLLA DE CELIS	
ENRIQUE MARTÍNEZ JIMÉNEZ	
ANGÉLICA BENITO SUALDEA	
<b>CAPÍTULO 103. PERCEPCIÓN DE LA INFLUENCIA DEL PROGRAMA AICLE EN LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS DE LOS FUTUROS GRADUADOS EN TURISMO. VIRGINIA NAVA-JAS-ROMERO.....</b>	<b>2199</b>
JOSÉ ANTONIO PEDRAZA-RODRÍGUEZ	
CARMEN LEÓN-MANTERO	
JOSÉ CARLOS CASAS-ROSAL	

SECCIÓN IV  
EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN EN CIENCIAS DE  
LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE

<b>CAPÍTULO 104. CIENCIAS DE LAS ACTIVIDADES FÍSICAS, GRADO Y ESTUDIANTES .....</b>	<b>2221</b>
EULISIS SMITH PALACIO	
<b>CAPÍTULO 105. ADAPTACIÓN DEL FÚTBOL SALA EN TIEMPO DE COVID .....</b>	<b>2242</b>
EULISIS SMITH PALACIO	
<b>CAPÍTULO 106. LA ENSEÑANZA DE LOS SISTEMAS DE JUEGO DEL FÚTBOL MEDIANTE LA METODOLOGÍA FLIPPED CLASSROOM .....</b>	<b>2258</b>
DANIEL CASTILLO ALVIRA	
ALEJANDRO RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ	
JAVIER RAYA GONZÁLEZ	
<b>CAPÍTULO 107. KAHOOT! APLICADO A LA ASIGNATURA METODOLOGÍA DEL ENTRENAMIENTO DEL GRADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE: UN PROYECTO PILOTO .....</b>	<b>2271</b>
JAVIER RAYA GONZÁLEZ	
ALEJANDRO RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ	
DANIEL CASTILLO ALVIRA	
<b>CAPÍTULO 108. DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA A TRAVÉS DE PROGRAMAS .....</b>	<b>2285</b>
EULISIS SMITH PALACIO	
<b>CAPÍTULO 109. ¿ES ÚTIL EL FLIPPED CLASSROOM PARA APRENDER A DISEÑAR TAREAS MEDIANTE JUEGOS REDUCIDOS EN BALONCESTO? .....</b>	<b>2300</b>
ALEJANDRO RODRÍGUEZ FERNANDEZ	
JAVIER RAYA	
DANIEL CASTILLO	
<b>CAPÍTULO 110. FOMENTAR ACTITUDES Y REDES DE HÁBITOS SALUDABLES A TRAVÉS DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS. LA EXPERIENCIA "#MUEVETUCAMPUS" .....</b>	<b>2321</b>
JUAN GONZÁLEZ HERNÁNDEZ	
ROSSANA F. CUEVAS FERRERA	
<b>CAPÍTULO 111. EL TRABAJO DE LA PROGRAMACIÓN EN LA MENCIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL GRADO DE PRIMARIA DE FORMA INTERDISCIPLINAR. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA. ....</b>	<b>2341</b>
JUAN DE DIOS BENÍTEZ SILLERO	
JOSÉ MANUEL ARMADA CRESPO	
ALVARO MORENTE MONTERO	

<b>CAPÍTULO 112. INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: ANÁLISIS CON MÉTODOS MIXTOS SOBRE UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE-SERVICIO .....</b>	<b>2359</b>
CARLOS CAPELLA-PERIS	
MARÍA MARAVÉ-VIVAS	
CELINA SALVADOR-GARCÍA	
JESÚS GIL-GÓMEZ	
<b>CAPÍTULO 113. OPINIÓN DEL ALUMNADO ACERCA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA BILINGÜE COMO INNOVACIÓN PEDAGÓGICA .....</b>	<b>2384</b>
CELINA SALVADOR-GARCÍA	
CARLOS CAPELLA-PERIS	
MARÍA MARAVÉ-VIVAS	
ÒSCAR CHIVA-BARTOLL	
<b>CAPÍTULO 114. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA INCIDENCIA DE ACOSO ESCOLAR EN EDUCACIÓN FÍSICA SEGÚN EL ALUMNADO DE SECUNDARIA. PROPUESTAS DE PREVENCIÓN A TRAVÉS DEL JUEGO COOPERATIVO .....</b>	<b>2410</b>
BENÍTEZ- SILLERO, JUAN DE DIOS	
CORREDOR-CORREDOR, DIEGO	
MORENTE-MONTERO, ÁLVARO	
CÓRDOBA-ALCAIDE, FRANCISCO	
<b>CAPÍTULO 115. PROMOCIÓN DE LA ACTIVIDAD FÍSICA DE LOS ESCOLARES MEDIANTE UNIDADES DIDÁCTICAS INTERMITENTES EN EDUCACIÓN FÍSICA .....</b>	<b>2438</b>
CAROLINA CASADO-ROBLES	
SANTIAGO GUIJARRO-ROMERO	
DANIEL MAYORGA-VEGA	
<b>CAPÍTULO 116. APOYO A LA AUTONOMÍA DE LOS ESCOLARES PARA SU ACONDICIONAMIENTO FÍSICO EN EL TIEMPO DE OCIO MEDIANTE UNIDADES DIDÁCTICAS ALTERNADAS EN EDUCACIÓN FÍSICA .....</b>	<b>2459</b>
SANTIAGO GUIJARRO-ROMERO	
CAROLINA CASADO-ROBLES	
DANIEL MAYORGA-VEGA	
<b>CAPÍTULO 117. FUNDAMENTALS OF PHYSICAL EDUCATION IN PRIMARY EDUCATION: AN UPDATE .....</b>	<b>2484</b>
DANIEL MAYORGA-VEGA	
CAROLINA CASADO-ROBLES	
SANTIAGO GUIJARRO-ROMERO	

SECCIÓN V  
EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DEL COMPORTAMIENTO

<b>CAPÍTULO 118. LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LA PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA.....</b>	<b>2516</b>
MARGARITA OSSORIO NÚÑEZ	
<b>CAPÍTULO 119. LA INFLUENCIA DE VARIABLES PERSONALES Y ACADÉMICAS QUE CONDICIONAN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL FUTURO MAESTRO DE EDUCACIÓN. UN ANÁLISIS ESTADÍSTICO CON MÉTODOS COMPARATIVOS.....</b>	<b>2532</b>
FRANCISCO DAVID GUILLÉN GÁMEZ	
ELENA GARCÍA-VILA	
M <sup>a</sup> JOSÉ MAYORGA-FERNÁNDEZ	
<b>CAPÍTULO 120. REVISITING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE (EFL) COMMUNICATIVE TASKS: ISSUES IN THEOR Y AND RESEARCH.....</b>	<b>2549</b>
AITOR GARCÉS-MANZANERA	
<b>CAPÍTULO 121. INNOVACIÓN DOCENTE EN LENGUA EXTRANJERA EN CICLOS FORMATIVOS .....</b>	<b>2569</b>
SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD	
<b>CAPÍTULO 122. ENSAYO CONTRA EL ROL DE LA INNOVACIÓN DOCENTE EN LA CARRERA DOCENTE UNIVERSITARIA .....</b>	<b>2584</b>
DANIEL GARCÍA-PÉREZ	
CARLOS DE ALDAMA SÁNCHEZ	
MARGARITA G. MÁRQUEZ	
TERESA DIÉGUEZ RISCO	
<b>CAPÍTULO 123. APRENDIZAJE-SERVICIO Y FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN EL ÁREA DE LA DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN CORPORAL: LA IMPORTANCIA DE LA REFLEXIÓN. ....</b>	<b>2604</b>
MARÍA MARAVÉ-VIVAS	
CELINA SALVADOR-GARCÍA	
CARLOS CAPELLA-PERIS	
JESÚS GIL-GÓMEZ	
<b>CAPÍTULO 124. ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS PERSUASIVAS EN LA PUBLICIDAD GRÁFICA. SU INCLUSIÓN EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS.....</b>	<b>2625</b>
MIRIAM MACÍAS SANTOS	
M <sup>a</sup> ÁNGELES OLIVARES GARCÍA	
FLORA RACIONERO SILES	

## DIDÁCTICAS PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES E INTERSOCIALES (DACIIS)

---

PABLO SANTAOLALLA RUEDA

*Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones Educativas*

### 1. INTRODUCCIÓN

La Escuela está fallando. No las pequeñas escuelas de pequeños lugares con personas que cada día luchan por enseñar y aprender para lograr entes humanos tan necesarios como son la paz, la justicia social, la lucha por el respeto a la diversidad, la emancipación de las clases, el bienestar emocional y así podríamos escribir un libro. Ésas pequeñas escuelas con personas que hacen pequeñas acciones son las que nos permiten ver que otro modelo de Educación es posible. Es la otra, la ‘Escuela’, la ‘Academia’, la ‘Educación’, todo con mayúsculas, para que suenen a grandes entidades, la que está fallando; la que nos está fallando.

Cada vez hay más —y de mejor calidad— investigaciones a lo largo y ancho del mundo sobre innovación educativa. Se nos está olvidando, sin embargo, innovar en algo que nunca antes se ha hecho y que parece debiera ser el núcleo, el eje vertebrador, de todo proceso de enseñanza-aprendizaje: buscar la convivencia entre las distintas culturas y las clases sociales. Alcanzar la Interculturalidad y la Intersocialidad, en un mundo cada vez más globalizado —más deshumanizado—, es imperante. De otra forma, podríamos pensar que la Educación tiene [*alter*]motivos para querer dejar las cosas como están. Pero todos y todas sabemos que no es así, que nadie en el ámbito de la Academia, de los procesos educativos, quiere que se continúe el *status quo*... Sin embargo, seguimos viendo una brecha cada vez más grande entre las clases sociales y las diferentes culturas dependiendo de en qué lugar de la

pirámide les ha tocado. A algunas nos tocó estar en la última fila de la clase. A otra, por desgracia, sigue tocándole estar fuera.

Lo anterior ha puesto sobre la mesa la necesidad no solo de teorizar, sino de poner en práctica programas que solucionen la problemática que llevábamos décadas observando desde la base inicial de la educación del ser humano hasta su etapa más adulta, por lo que también se demuestra la obligación por parte de las instituciones educativas y sociales de desarrollarlas no solo para el alumnado, sino también para el profesorado (Espinoza-Freire y León, 2021; Fuentes, 2021, entre otros), para las familias, para los propios agentes de gobiernos y, en definitiva, para la comunidad en general. Es decir, la necesidad es la de crear programas de participación donde interactúen también a los responsables de gobierno implicados en materia educativa, cultural, social y económica (Santaolalla, 2016a y 2019) junto al contexto sociocultural donde éstas vayan a ser propuestas. La cuestión que nos surgía era cómo podíamos generar dichos espacios —y, en algunas ocasiones, si iban a dejarnos.

En la actualidad, y debido al Sistema-mundo en el que vivimos, que la multiculturalidad dentro y fuera del aula es un hecho latente y palpable no es algo nuevo ni tampoco concreto de ciertos países o grandes ciudades (Gollnick, 1980; Banks y Banks, 1989; Aguado, 1996; Sánchez, 2003; Levinson, 2010; Morales, 2014; Fuentes y Fernández, 2018; Rodríguez, 2021, entre otros). Ahora bien, la multisocialidad la vemos desde las épocas de las primeras civilizaciones en la mayoría de los contextos sociales que ha habido: el rico y el pobre siempre han vivido en estos contextos, pero su ‘contacto’ (como ocurría también antes con las culturas) no ha sido otro salvo el de amo-esclavo, colono-colonizado, amo-siervo, señor-lacayo, patrón-empleado... De forma general, el de opresor-oprimido (Freire, 1968) o el de marginador-marginado, donde el papel del Estado (Sánchez, 2017; Lenin, 2021) y la Educación (Brenes, 2011; Méndez y Morán-Beltrán, 2021) han jugado un papel imprescindible para la reproducción social y el mantenimiento del *statu quo* dentro y fuera del aula (Willis, 1977; Bourdieu et al., 1977; Santaolalla, 2015; y Zunino, 2021, entre otros). Y no es que hoy en día la situación haya variado para el ente étnico y cultural, sino que, para el



complejo social, la estratificación de clases, no se ha movido ni en el espacio ni en el tiempo. Existe la escalada social individual, mas no la del grupo.

Bajo el panorama actual —que resumimos en un sencillo cuadro— observamos que se trata no solo de establecer programas de educación en Competencias Interculturales e Intersociales dentro de las escuelas (Programas Intraescolares), sino también fuera y entre ellas (Programas Interescolares).

**CUADRO 1.** Características de la distribución sociocultural en los centros educativos y acciones a tener en cuenta.

¿Cuál es el factor que dispone la situación?	Multiculturalidad	Multisocialidad
¿Cómo se produce la situación?	<p>Se da en la actualidad de forma natural, sobretudo en grandes ciudades.</p> <p>El contacto se hace no por proximidad cultural, sino por proximidad en cuanto a clase social.</p> <p>Aún así, la vivencia no es todavía una convivencia plena.</p> <p>La convivencia solo se da si un grupo étnico (el migrante) renuncia a su cultura para adquirir la dominante.</p> <p>Puede darse en centros educativos públicos o privados.</p>	<p>No se da en la actualidad.</p> <p>En los casos en los que se da, las clases sociales que se representan en el aula son, o pobre-obrera, u obrera-media, o media-media/alta, o alta-rica.</p> <p>Los puntos más equidistantes (pobre/obrero-alta/rica no tienen contacto en absoluto.</p> <p>No hay posibilidad de que esto se de de forma natural, puesto que una clase social (la pobre, obrera o la media) no puede renunciar a su categoría para adquirir la de la dominante (clase alta o rica).</p> <p>En la gran mayoría de casos, las clases se separan por centros educativos públicos, concertados o privados.</p>
¿Qué se requiere para cambiar la situación?	Intraescolares	Interescolares

Fuente: elaboración propia.

Para trabajar estos proyectos donde se generasen Didácticas para la Adquisición de Competencias Interculturales e Intersociales (DACIIS), vimos la necesidad de generar lo que denominaremos como InterProyectos. La razón de llamarlos así es porque se trata de proyectos (programas de actuación) Interescolares, Intersociales e Interculturales.

## 2. OBJETIVOS

Son 3 los objetivos principales que aquí nos traen:

### 2.1. OBSERVACIÓN DE LA NECESIDAD

- Explicar el porqué de la necesidad de hablar de Intersocialidad en conjunto con Interculturalidad al proponer Competencias para lograr la equidad en la Educación.

### 2.2. EXPOSICIÓN METODOLÓGICA

- Exponer el proceso de investigación que nos lleva a plantear unos programas/proyectos interescolares basados en las DACIIS.

### 2.3. DESARROLLO DEL PROCESO DE PROYECTOS BASADOS EN DACIIS

- Definir las premisas, objetivos y agentes humanos necesarios para llevar a cabo los InterProyectos.
- Mostrar cómo se han desarrollado.
- Exponer los resultados que han dado a través de dicha Educación basada en un Modelo Educativo Discursivo propuesto desde DACIIS.

## LA NECESIDAD DE TRABAJAR LA INTERSOCIALIDAD EN CONJUNTO A LA INTERCULTURALIDAD

En la comparativa que hacíamos entre los centros educativos —dados estos en dos países distintos como son España y México— debíamos tener en cuenta que tanto el concepto de cultura y sociedad varían, por lo que también lo hace el concepto de interculturalidad e

intersocialidad. Esto viene dado desde la construcción de las propias sociedades que genera de éstas una polisemia en cuanto a su significado físico y simbólico. Como expresa Mateos Cortés (2016), existe diferencia en cuanto a interculturalidad (ergo implica lo pluricultural y esto, asimismo, lo multicultural) dependiendo de la región mundial donde queramos observarla. Las diferencias radican, principalmente, en tres: la región anglosajona, la continental-Europea y la latinoamericana.

En la primera y la segunda se han creado como multiculturales debido a procesos de inmigración (que tienen por característica la oposición a políticas integracionistas y homogeneizantes) de gentes de otros países. Es decir, el pluralismo cultural se observa desde la población nacional (autóctona) y “los de fuera” (población alóctona = inmigrantes de otros países). En las sociedades latinoamericanas existe una diferencia fundamental: el multiculturalismo es percibido dentro de las propias personas que forman el país (que tienen misma nacionalidad). Es aquí que lo “ajeno” o “diferente” se ha creado entre los habitantes indígenas y los que se autodenominan (como es el caso de México) mexicanos (que en realidad se refiere a los mestizos). En este contexto, la multiculturalidad se debe observar, pues, desde los movimientos populares indígenas, de liberación nacional y trabajar desde lo anticolonial y lo antihegemónico. En España, sin embargo, habría un concepto similar al del “mexicano” frente a indígena cuando se refieren al “gitano” (comunidad romaní), que lleva viviendo desde siempre en el país pero se percibe como ajeno al resto (a los “payos”, los “españoles”). Y, por supuesto, en México existen otras culturas venidas de fuera (inmigrantes) que se suman a este pluralismo. Pero la percepción más extendida es ésta, en resumidas cuentas.

En España encontrábamos que la gente percibe como ajeno —como malo, para ser concretos— al extranjero (etnocentrismo) y en México se hace con el indígena (malinchismo). En España existe ese caso similar que decíamos (antiziganismo, antigitanismo, antirromanismo o romafoobia) por algo que podría acercarnos todavía más a la idea de cómo se ha construido la idea de “ajeno=malo” en ambos países: la pigmentocracia (Lipschutz, 1975) arraigada desde y a causa del colonialismo en África, Asia, y el continente americano donde la estratificación se

fundamenta, en buena parte, por el color de la piel y las jerarquías creadas desde la estructura socio-racial. Y es de suma importancia tener esto en cuenta a la hora de generar contenido —como veremos a continuación, sobre propuestas pedagógicas y estrategias que fomenten las competencias interculturales e intersociales— porque esto mismo nos sitúa en la problemática que subyace en cómo las escuelas, desde el Estado, han creado sus modelos educativos.

En una reciente conferencia, el Doctor en Antropología y experto en Educación Intercultural, Gunther Dietz (2020), relataba con gran acierto los grandes retos pedagógicos que tienen hoy en día las Instituciones de Educación Superior (IES) en materia de Interculturalidad. Estos retos son necesariamente trasladables a centros de Educación Básica (Primaria), Media (Secundaria) y Media-Superior (Bachillerato-Preparatoria). En cuanto a retos pedagógicos tenemos:

- La apuesta por las culturas y lo cultural.
- La apuesta por el diálogo y la interacción.
- La apuesta por la transformación.
- La apuesta por otra educación.
- La apuesta por resistir.
- La apuesta por la pertinencia educativa.
- La apuesta por la justicia social.

En nuestro primer estudio (Santaolalla, 2016), observamos la multiculturalidad desde varios centros educativos que presentaban también características diversas en cuanto a clase social. Este estudio, trasladado a México (Santaolalla, 2019), arrojó datos sobre cómo la cultura y la clase social inciden de diversa forma a la hora de referirnos al éxito/fracaso educativo. Grosso modo, observamos la relación que existía entre la diversidad de clases, la diversidad cultural y el porcentaje de alumnado que superaba la etapa de Educación Secundaria Media y Superior (Bachillerato). Este estudio reveló que, si bien el factor cultural tenía incidencia en los grupos de población que no están viviendo juntamente con el resto (grupos rurales, indígenas en sus territorios naturales, etc.), en el caso de las escuelas multiculturales la tasa de éxito/fracaso atendía más a la clase social del alumnado, es decir, el mayor fracaso se

presentaba en alumnado de escuelas de barrios obreros (España) o populares (México). Por esta razón, se entendió que era necesario comenzar a hablar no solo de programas interculturales, sino de programas intersociales que propiciaran una integración y convivencia entre las distintas clases sociales para lograr la equidad educativa y, desde ella, la social.

#### 4. METODOLOGÍA

En un primer momento, lo que se pretendía con la continuación de la investigación y del proceso o proyecto participativo e implicado que estábamos poniendo en marcha entre las dos escuelas seleccionadas —de entre los 9 institutos de educación media y media-superior<sup>102</sup> en los que se había realizado la IAP y la IAI (Santaolalla 2016, 2016b, 2017, 2018 y 2019), era generar una serie de proyectos (que ya están en marcha) para luego hacer una compilación de estos. Las cuestiones que surgían eran las siguientes: ¿qué había funcionado? ¿Qué podíamos trasladar a otros lugares? ¿Cómo debíamos adaptar estos programas a otros lugares? ¿Qué necesidades encontrábamos en los diferentes contextos socioculturales para la implementación de los programas? ¿Cómo se habían generado los espacios de participación? ¿Qué didácticas podían generalizarse, grosso modo, a estos espacios diversos? ¿Qué oportunidades nos había ofrecido el proceso? ¿Qué limitaciones habíamos encontrado en el camino? ... todo esto para generar, de igual forma, una serie de propuestas didácticas participativas que trabajaran lo intercultural y lo intersocial (Santaolalla 2019) como competencias necesarias a aplicar si el objetivo era el de lograr la equidad educativa.

Una de las primeras respuestas —clave para la práctica— era que los programas o didácticas no podían generalizarse, puesto que esto requeriría del entorno adaptarse a ellas, que es lo que vienen haciendo los modelos educativos, las metodologías de enseñanza y los programas didácticos hasta ahora; pero podíamos crear un programa de competencias intersociales e interculturales —que, a partir de aquí llamaremos

---

<sup>102</sup> Lo relativo a Institutos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en España (IES).

Didácticas para la Adquisición de Competencias Intersociales e Inter-culturales (DACIIS)— que tuviera la capacidad de ser adaptado al contexto.

Lo probamos en 2016 con el Modelo Educativo Discursivo y lo hemos comprobado durante estos últimos 4 años en varios contextos con características similares (en cuanto a la problemática de la distancia existente entre el alumnado y la escuela o la relación de éxito-fracaso escolar con la cultura-clase social), pero diversos en su composición (cultural, social, simbólica y geográficamente, etc.). Desde estos paradigmas se planteó un proceso de cuestiones que debíamos resolver para dar una respuesta no solo de carácter teórico, sino que aportara una praxis asociada para hacer de ella una teoría operante. Y he aquí lo que pretendemos mostrar.

La continuación del anterior artículo nos exigía plantear varios apartados para ser trabajados desde un contexto etnográfico, como diría Agar (2006b), que nos fuera de utilidad y funcionara como vía de conocimiento de las comunidades con las que íbamos a trabajar. No tanto como método, sino como una “filosofía del saber” (Anderson-Levitt (2002) que nos llevara a responder cuestiones sobre el estado actual de las cosas antes de comenzar a trabajar los proyectos surgidos del anterior trabajo y que nos diera esa “lógica en uso” (Kaplan, 2011) que no fuera solo un serie de pasos o un estudio de campo, per se, donde todo estuviera planificado como una metodología cerrada (Green et. al. 2011). Para generar unas DACIIS adaptables al entorno, primero debemos abarcar una serie de pasos iniciales:

- Realizar una etnografía colaborativa “doblemente reflexiva” (Dietz 2011) de la realidad social donde el discurso del actor social se recupera al mismo tiempo que lo contrasta con su respectiva praxis habitual.
- Debemos comprender no solo la desigualdad latente en el panorama actual del ámbito educativo, sino la diferencia y la diversidad desde categorías interconectadas, pero, a su vez, con aportaciones únicas entre sí para así no solo centrar la mirada en el problema, sino en el problematizador (ibid. 2011).

- Realizar todo ello a través de una observación participante donde lleguemos al momento de conformar la etnografía colaborativa concentrándonos no solo en el estudiante (independientemente de su origen), sino en las instituciones educativas, en los órganos de gobiernos que rigen éstas y, en definitiva, en el conjunto holístico (dicho problematizador) que sigue permitiendo que todo esto suceda.
- Todo lo anterior se abarca desde las mencionadas IAP e IAI.

De esta forma, llegamos a comprender varias necesidades a abordar:

- Conocer de fondo las comunidades con las que se iban a trabajar los proyectos propuestos desde la Investigación Implícada realizada durante los años 2017, 2018, 2019 y 2020 (en el caso mexicano), así como se hizo en España entre los años 2012 a 2016.
- Observar las necesidades de la educación actual: ¿era un aspecto intercultural o intersocial el que se requería? Como vimos (Santaolalla 2019), finalmente no era una cuestión de dividir, sino de sumar, pues la necesidad de un aspecto implica la exigencia del otro.
- Analizar los proyectos realizados y los que se iban a realizar y así poder ofrecer una explicación del proceso para trasladarlo a otros centros y otros lugares desde los paradigmas propios de cada lugar en cada momento (discursividad del modelo educativo a plantear).
- Promover un programa educativo que eliminara la segregación en el aula y en la escuela (nivel intraescolar) para así crecerlo hasta llegar a un nivel interescolar donde se alcanzara la equidad educativa (ergo social).

## 5. INTERPROYECTOS: PROPUESTAS DIDÁCTICAS Y RESULTADOS

De lo analizado, veíamos, como resumen, lo siguiente: “El problema — entre otros— que fundamentalmente se nos presenta en la actualidad, y del cual nos hacemos eco, era que, si bien los espacios multiculturales en centros educativos son una realidad, no se da la posibilidad en las escuelas de que existan espacios intersociales, puesto que las clases sociales aparecen, normalmente, segregadas: clase media-alta (salvo raras excepciones) y/o alta en colegios privados; mientras que clase pobre, obrera o media, estará en colegios públicos. Entonces, si bien existe multiculturalidad en la sociedad y en las aulas, la plurisocialidad se da en la sociedad (aunque en espacios segregados, normalmente), pero no en las escuelas. Ello quiere decir, por un lado, que trabajar la interculturalidad en el aula es necesario (para que no sólo se comparta el espacio, sino que haya convivencia y entendimiento), pero que necesitamos de otras estrategias para conseguir trabajar las competencias intersociales a nivel educativo, puesto que no se da la ‘mezcla’ oportuna, por sí misma, para trabajarla en el salón”.

Aquí, ahora, tras la revisión del caso un año después, debemos mencionar que es necesario plantear dos modelos de interculturalidad y que uno de ellos quedó de lado en el anterior artículo (por ser su naturaleza comparativa entre los dos países mencionados). Si nos enfocamos, ahora bien, en el presente estudio, necesitamos hablar de interculturalidad, pero en varios niveles:

- Interculturalidad plurinacional: diversas culturas de distintos países viviendo en una misma región.
- Intraculturalidad, que en realidad sería una interculturalidad pluriétnica: diversas culturas del mismo país viviendo en una misma región.
- Aquella que se genera de las dos anteriores, como axioma de las anteriores. Es decir, la interculturalidad, per se, que no es otra cosa que la propia diversidad de diversidades.

En el anterior no se tuvo en cuenta, como decíamos, el factor de la propia interculturalidad que existe en México (salvo la diversidad de



culturas por países de procedencia); es decir, el estudio no a las comunidades indígenas, tribales y afro mexicanas. Pero no es el objetivo de este artículo volver a recapitular sobre qué es más importante a la hora de hablar de fracaso o éxito escolar. Ya quedó demostrado que si no se tiene una perspectiva de Educación que abarque todo lo anterior no se conseguirá un modelo de sociedad (por ende, de educación) liberador, anticolonial, justo, equitativo y transformador. Es por ello que nos enfocaremos en analizar qué competencias interculturales e intersociales se han estado trabajando, cuáles son éstas y cómo aplicarlas de forma que respondamos a la cuestión sobre cómo evitar que se genere segregación cultural, social y educativa. Cada sistema, cada modelo, debe responder a su contexto. ¿Qué modelo para qué sociedad? La respuesta no es sencilla, pero tampoco imposible (Santaolalla 2019).

El primer paso que dimos en el camino era el de emancipar el contexto de forma que fuese éste quien se hiciese responsable de su propia transformación y, para ello, se hace imprescindible conocer el fenómeno multicultural y plurisocial del alumnado; es decir, formar en competencias interculturales e intersociales.

Desde el texto que hace de antesala a éste, nace una línea de investigación que seguiremos abordando desde lo intersocial, donde, de igual forma, hablábamos sobre la elaboración en curso de patentes para materiales didácticos concretos en base a lo que hemos denominado como *Inter-proyectos*, además de un modelo educativo que aborda los ámbitos de equidad desde lo intercultural y lo intersocial y una metodología participativa en base a programas para escuelas sobre competencias intersociales que estaban siendo elaborados y puestos en práctica (para la comprobación de su viabilidad, limitaciones, repercusión sobre la sociedad, oportunidades, etc.). Esto es, a grandes rasgos, lo que pretendemos mostrar aquí.

Durante mi estancia posdoctoral en México, me propusieron ser director general de un colegio en la ciudad de Playa del Carmen. Esto me abrió dos puertas muy significativas para llevar a cabo el proceso de implementación de actividades y proyectos que habían surgido como necesarios de los estudios mencionados. Por una parte, ahora tenía la capacidad de ejecutar dichos proyectos en el centro educativo (privado)

e implicar a toda la comunidad para que estos se realizasen de forma oportuna y que estuvieran bien encauzados. Por otra parte, los/as directores/as de todas las escuelas mexicanas (públicas y privadas) se reúnen por áreas geográficas en los denominados Consejos Técnicos Escolares (CTE) una vez al mes. Este espacio, que en un principio no parecía tener significado por lo trabajado en ellos, se convirtió, sin embargo, en un puente para crear lazos con otras direcciones de otros centros educativos. En particular, fue con una directora de un centro escolar de gobierno con quien comencé a tener mucha confianza y con quien se pudo compartir las ideas de proyectos que tenía en mente.

Ya habíamos trabajado durante mi investigación —aunque desde otras perspectivas—, pero ahora la oportunidad se presentaba perfecta para poder aplicar los resultados y ver cómo estos cobraban significado en la praxis. El centro educativo público, además, está a poca distancia del centro educativo que dirigía: esto presentó la ventaja de comunicación, de movilidad y, sobretodo, de trabajar en una misma zona de la ciudad donde se enmarcan ambos centros a nivel geográfico y que, sin embargo, hace más notorio el distanciamiento simbólico que existe entre ambos. Es en enero de 2020 cuando decidimos conjuntamente comenzar a aplicar el proceso.

El inicio de la Investigación-acción Participativa propiamente dada ya se llevaba trabajando durante un año, el comienzo de la Investigación Implicada había surgido dos años atrás; ahora era el momento de poner en marcha el proyecto de aplicación de los resultados. Lo que se pretendía, grosso modo, era generar un conjunto de proyectos educativos, sociales y culturales que trabajasen, principalmente, dos aspectos: las competencias interculturales y las competencias intersociales.

El objetivo general era acortar la brecha (o acabar con ella) existente entre ambos centros y lograr que el alumnado de ambos centros no solo consiguiera el denominado ‘éxito escolar’ por el mero hecho de aprobar asignaturas. Se trataba de concienciar a ambas poblaciones, de dotarlas de herramientas para trabajar en la equidad y, por supuesto, de establecer sinergias entre ambos centros para que todo lo anterior pudiese dar como resultado una transformación positiva y significativa en ambos

centros a través del [re]conocimiento de la diversidad de saberes-haceres.

En un artículo que se publicará este año (Santaolalla, 2021), veíamos que antes de poder poner en marcha los proyectos interescuelas, teníamos tres planteamientos que responder sobre qué era necesario tener en cuenta a la hora de programarlos y cómo se debía hacer para responder a estas Competencias Interculturales e Intersociales. Estos son:

1. Las necesidades primarias desde las que toda Competencia Intersocial requieren:
  - Reconocer y defender la igualdad en la diversidad. Esto no implica solo el respeto como necesidad, sino como obligación social por parte de todas las personas e instituciones.
  - Promover, generar e impulsar espacios de interacción entre las diferentes clases sociales hasta lograr la intra- e inter-participación dialógica y discursiva de la comunidad.
  - Puesto que se hace desde el ámbito educativo, desarrollar procesos (modelos, metodologías y didácticas) y proyectos educativos cuyo objetivo sea la interrelación, la intercomunicación, el intercambio y la correlación social.
  - Alcanzar el objetivo primordial: la transformación social a través de las competencias intersociales.
2. Todo agente<sup>103</sup> humano que participe como “educador/educando”<sup>104</sup> intersocialmente competente” debe implicarse en el Modelo Educativo Discursivo, el cual tiene como eje vertebrador los siguientes objetivos:
  - Aceptar y “embrazar” la diversidad de clases sociales como aspecto positivo en cualquier sociedad actual sin que la

---

<sup>103</sup> Nos referiremos en este caso a agentes en lugar de personas por el hecho de la implicación de agencia que el trabajo intersocial requiere; es decir, la “agencia humana”.

<sup>104</sup> Al hablar de educando nos referiremos a la comunidad —como hacíamos con el término <<educador>>—. En este caso, nos referiremos al <<agente educador>> cuando hablemos de aquella persona encargada de generar y conducir el proceso de intersocialidad y los agentes denominados como <<educandos>> serán quienes estén implicados en el proceso de intersocialización.

diferencia genere sesgos y permitiendo que el individualismo converja simultáneamente con lo comunitario.

- Defender la igualdad de oportunidades para todos los grupos etnosocioculturales.
- Analizar objetivamente —reconociendo nuestra implicación subjetiva— las desigualdades sociales que existen entre el estudiantado y sus familias para partir desde ellas.
- Aplicar el principio democrático de justicia social para que se de a favor de una participación social democrática en cualquier proceso a llevar a cabo.
- Facilitar el éxito académico de todo el estudiantado desde la equidad.
- Promover la acción social frente a cualquier forma de discriminación. En particular, para el caso intersocial, el clasismo (sea individual, estructural o institucional), la estratificación social, la aporofobia, el elitismo, el ‘echaleganismo’ (meritocracia) y cualquier otra forma de discriminación socioeconómica o de pensamiento (plutocracia, aristocracia, oligarquía, etc.).
- Fomentar las intra- e interacciones entre los diversos grupos sociales, tanto dentro como fuera de la escuela, que funcionen eficaz y positivamente en el medio multisocial y multicultural existente.
- Generar la adquisición de estrategias intersociales en cualquier proceso de enseñanza/aprendizaje.
- Coadyuvar a la formación de nuevos educadores intersocialmente competentes.
- Defender y animar cambios políticos, ideológicos, económicos y educativos que afectan negativamente en todos los ámbitos de la vida diaria en cuanto a desigualdad social y hacer lo mismo por generarlos en una forma positiva.
- Estimular, idear y generar nuevas estrategias en el aula (metodologías, didácticas, formación del cuerpo docente, reglas internas escolares...) que fomenten la intersocialidad entre la comunidad educativa.

- Extender todos los objetivos y propuestas anteriores a todos los ámbitos sociales desde el ámbito educativo no solo como una atención a minorías o clases sociales pobres, obreras o populares, sino hacia la transformación de la óptica y de las relaciones entre todas las personas que participamos de la vida social.
3. El educador-educando intersocialmente competente, per se, debe tener como intrínsecas las siguientes cualidades:
- Puede explicar, examinar y contrastar sus propias didácticas y metodologías evitando sesgos clasistas.
  - Reconoce su implicación subjetiva en el proceso educativo y en las interacciones intersociales para así reflexionar sobre las situaciones cotidianas donde se representa la diversidad de manera que desarrolle alternativas interpretativas.
  - Es capaz de examinar las motivaciones sociales que pueden explicar determinadas actividades o situaciones dadas entre los actores (estudiantado-familias-profesorado) a nivel intra-escolar.
  - Sabe diseñar, generar y poner en práctica programas y proyectos de interacción entre las diversas comunidades educativas, de acuerdo a las necesidades particulares del lugar y el momento, para que éstas fomenten la convivencia interescolar.
  - Se percibe a sí mismo/a como alguien que interpreta la realidad en función de su clase social (de igual forma que lo hace desde su cultura) y de las normas, valores, posición privilegiada o de desigualdad que ésta lleva implícita, pero sabe ser objetivo de acuerdo a ello.
  - Observa, analiza y percibe rasgos contextuales y sociales que explican tanto las divergencias como las convergencias entre los diferentes sistemas sociales.
  - Evita reproducir estereotipos, categorizaciones o simplificaciones de rasgos supuestamente “típicos”, esencializados o folclorizados de otredad social.
  - Analiza críticamente sus propios malentendidos y errores en la aplicación metodológica.

De enero a febrero de 2020 estuvimos planteando todas estas cuestiones con el profesorado y el alumnado. Fue un proceso complejo puesto que requería comunicación entre el cuerpo docente de ambos centros (que trabajaban en el mismo horario), por lo que mi papel en ese momento era el de director de un colegio, el de mediador entre ambas escuelas, el de investigador del proceso y el de “vocero”, procurador y mensajero de la comunicación.

Poco a poco el proceso se fue simplificando cuando ambas partes sabían, conocían, entendían y apoyaban lo que se pretendía hacer. Sin estas premisas hubiera sido imposible implicar a la comunidad. Sin implicación, no se hubiese producido un cambio significativo, puesto que finalmente hubiese sido un mero trámite entre un director y una directora “forzando” a realizar un proyecto. Era esencial generar concienciación y participación voluntaria para llegar a dicha implicación. De lo contrario hubiese sido aplicación; es decir, hubiésemos hecho lo mismo que hace cualquier programa gubernamental o cualquier Estado a la hora de promover un proyecto: obligar. Algo que debía ser eje vertebrador del proyecto era, precisamente, salir de los conceptos de planes de actuación coloniales que proceden de la mentalidad occidentalista.

Una vez se sucedió dicha concientización de la que hablaba Paulo Freire como imperativa para un proceso de acción participativa, estábamos en el buen camino de comenzar el proceso de comunicación entendida, igualmente, desde dos aspectos: a) generar comunicación entre la comunidad para que se diese el proceso de propuestas (¿Qué proyectos llevar a cabo? ¿Cuándo establecerlos? ¿Cómo lograrlos?); y b) el de comunicar a todas las personas estos proyectos atendiendo a unos principios que creíamos serían interesantes introducir en las comunidades como comienzo, incluso, para trabajar la interculturalidad (al menos de comprenderla).

Al comenzar los programas, nos pareció interesante llevar a la mesa de trabajo aspectos que en la actualidad se estaban trabajando en México (y otros países) y que podían servirnos de guía a la hora de que comprendieran de qué trataría nuestro proyecto.

En un diplomado sobre Derechos Humanos que pude realizar a través de la Comisión Nacional de Derechos Humanos y la UNAM, hablamos y trabajamos sobre el Derecho a la consulta reconocido por los Derechos de las Comunidades y Pueblos Indígenas. Nos parecieron ideales para que el resto de la comunidad los entendiera desde su aplicación. Así resolvíamos otra cuestión: ¿Por qué, si existen trabajos sobre la necesidad de derechos para comunidades y pueblos indígenas que promueven y fomentan la equidad entre diferentes culturas y sociedades, no podemos aplicar estos para crear un conjunto de derechos similares para comunidades educativas donde el alumnado y el profesorado aparece, al igual que las comunidades indígenas y el resto de la población, disgregados? Así fue como se establecieron dichas bases, que surgen del Convenio número 169 “Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes” de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)<sup>105</sup>, que a su vez nace de la propia naturaleza de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Estos, grosso modo, dicen que las consultas deben ser “previas, libres, informadas, consentidas, celebradas de buena fe y culturalmente adecuadas”.

Así se transmitió a las dos comunidades con la esperanza de que pronto fuese una en su totalidad, y de esta manera ya comenzábamos a cumplir un objetivo: que las personas de las comunidades comenzasen a entender y trabajar los derechos de las comunidades y pueblos indígenas y que pudiesen trasladarlo a su propio contexto adecuando según las necesidades. Esto lo haríamos, como veremos, en muchos más aspectos que se vieron necesarios a medida que avanzábamos y que nos daban la oportunidad de crear un proceso de trabajo desde algo ya consolidado y relevante para el tema como son dichos derechos.

Es desde aquí donde nace un punto y seguido, y donde (como mencionábamos arriba) el proceso genera un afluente que resultó ser muy significativo para saber dónde nos encontrábamos a la hora de querer comenzar a trabajar las Competencias Interculturales e Intersociales: en

---

<sup>105</sup> Recomendación general No. 27/2016. Sobre el Derecho a la Consulta Previa de los Pueblos y Comunidades Indígenas de la República Mexicana. Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Numeral 72. p. 19.

resumen, que antes de poderlas trabajar debíamos entender qué era esto de interculturalidad, de intersocialidad, y, de hecho, de comprender no solo la importancia que tienen ambos aspectos en la equidad educativa, social y cultural, sino incluso el poder concienciar sobre nuestra propia identidad. Los programas intersociales e interculturales, propuestos desde las DACCIS, debían, sobre todas las cosas:

- Ser proyectos de intercambio de saberes-haceres entre escuelas públicas y gubernamentales.
- Sus ejes centrales se debían dar a nivel intraescolar desde todas las materias sociales (historia, geografía, economía, ética, formación cívica y ética,...) y en las humanistas (arte, literatura, filosofía,...) donde se vean los aspectos del clasismo social, se estudien las sociedades, modelos económicos pero desde el punto de vista de separación por clase y lucha/resistencia/conquista de derechos sociales, los arquetipos de la estratificación social, la determinación por lugar de procedencia cartográfica en ciudades, aldeas, etc. Todo ello observado desde el lugar económico que posiciona geográficamente (macrocontextual) y cartográficamente (microcontextual) a la comunidad.
- Los proyectos interescolares debían procurar erradicar el clasismo (sea individual, estructural o institucional) y la estratificación social desde la despatologización de la aporofobia, el elitismo, el ‘echaleganismo’ (meritocracia) y cualquier otra forma de discriminación socio-económica o de pensamiento (plutocracia, aristocracia, oligarquía, etc.).

El Modelo Educativo Discursivo llevado a cabo en un I.E.S. de la ciudad de Alicante produjo un aumento en el éxito escolar (a nivel cuantitativo) donde se pasó de un 95% de no superación de la Etapa Secundaria a un 90% de superación de ésta. En México sucedió algo muy similar; pero sin hacernos eco de lo cuantitativo, a nivel cualitativo los resultados fueron extraordinarios en cuanto a los programas que se lograron alcanzar y a cómo la convivencia mejoró; esto, realmente, fue lo que hizo posible los datos porcentuales anteriores.



## 6. CONCLUSIONES

Como hemos comentado, el trabajo presente se muestra como un artículo conceptual metodológico que ha querido explicar, analizar y exponer los conceptos sobre los que hemos trabajado para lograr la equidad educativa a través de una educación basada en competencias inter-sociales e interculturales. Esto nace de dicha necesidad que se mostraba en el trabajo que le precede (Santaolalla, 2016 y 2019) y que se verá como praxis en el que le procederá (Santaolalla, 2021a).

En esta “triada” académica encontramos, por tanto, la propia razón que creemos de extrema necesidad en la actualidad: Primero, observar y analizar; Segundo, describir y proponer para; Tercero, llevar a la praxis y evaluar el proceso global. Este método de Investigación Aplicada Implicada, que ha dado como resultado un Modelo Educativo Discursivo, se va abriendo paso desde sus raíces para mostrar la metodología y, por supuesto, las didácticas; haciendo así un englobe completo de la práctica docente y educativa donde la teoría y la práctica se vuelven una a fin de alcanzar la igualdad en la diversidad.

Se hace necesario disponer de elementos metodológicos que conlleven acciones que sostengan lo anterior. Se debe, igualmente, crear un ambiente de aprendizaje e interacción entre las partes; elaborar contenidos y materiales que impliquen la adquisición de competencias interculturales e intersociales (donde no solo se debe reducir al hecho del bilingüismo o el poliglótismo); diversificar las estrategias de enseñanza, las actividades de aprendizaje y la evaluación de éstas a fin de verificar que las propuestas y apuestas sean correlativas a las comunidades y sociedades donde van a ser implementadas; mediar entre saberes de distintos tipos y fuentes (en el caso de los centros educativos, mediar también entre los saberes que corresponden y diferencian al estudiantado como seres jóvenes per se); y mediar entre las culturas académicas, institucionales, comunitarias, etc. (como en el anterior caso, también las generacionales).

Niemeyer B. (2006) propone y describe unas Comunidades de aprendizaje centradas en la práctica (Comunidades de práctica) y Torres R. (2001) lo hace con Comunidades de aprendizaje centradas en el

desarrollo local (Comunidades Territoriales). En nuestro caso, estaríamos hablando del primer tipo, aunque para ambos se requieren elementos comunes a la hora de establecer propuestas (Dietz 2020). Estos serían:

- Enseñanza como creación de oportunidades de participación.
- La praxis profesional/cultural (añadimos social) como actividad de aprendizaje.
- Identidad y pertenencia (de aquí surge la cuestión que nos lleva a un nuevo planteamiento inicial de ejecución de los proyectos que surgen de los retos pedagógicos mencionados).
- Aprendices-expertos/agentes escolares y comunitarios (que deben tener la característica intergeneracional y de representación entre pares).

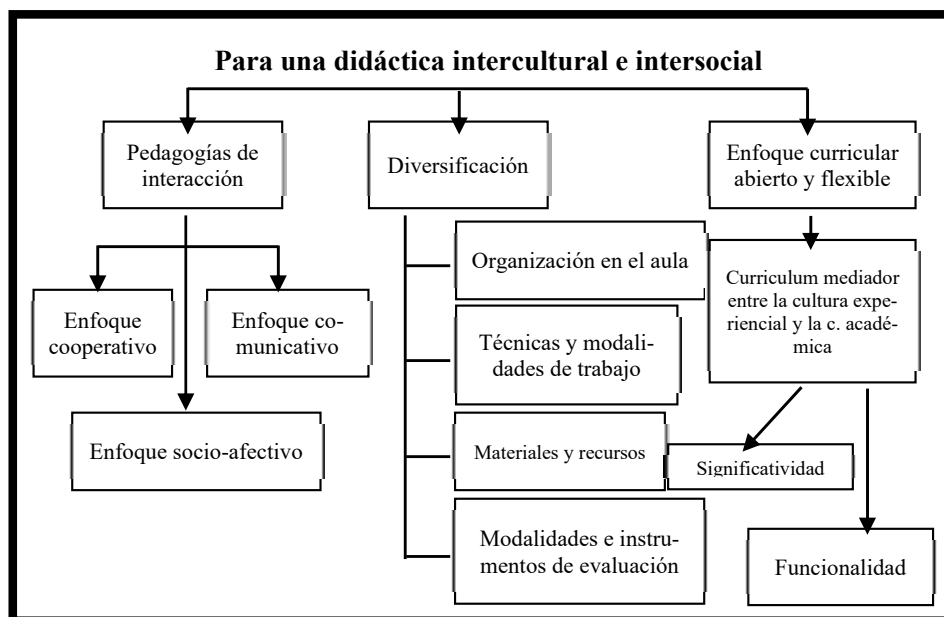
Es así como llegaremos al concepto definido por Bertely (2015) como “Inter-aprendizaje”, en el cual la atención se enfoca en la interacción de, al menos, dos sujetos culturales (sean estos individuales o colectivos) —añadimos a esto la posibilidad de ser sujetos sociales (es decir, de diferente clase social para lo que nos compete)— que son cognoscentes y capaces de desarrollar procesos de aprendizaje bi o multidireccionales. Esto implica una participación (Aplicación Implicada) y autónoma de los mismos, ya que se trata de “aprendizajes dialógicos, pertinentes, plurales y solidarios, contruidos a través de procesos interactorales e interculturales” (Dietz 2020). Para nuestro planteamiento, añadiremos intersociales.

En este proceso de Interaprendizaje colaborativo era imprescindible tomar las premisas que habíamos asentado desde nuestro primer trabajo de investigación donde dicha relación de enseñanza-aprendizaje colaborativa se diera desde los parámetros de equidad en las relaciones (cooperación entre las partes de forma equitativa para lograr un objetivo que no se puede alcanzar de forma individual). Dietz (2020) señala mediante cinco premisas a tener en cuenta: a) la responsabilidad individual; b) la Interdependencia positiva (dependen unos de otros para lograr el objetivo común teniendo en cuenta la premisa anterior); c)

habilidades de colaboración; d) interacción promotora; y e) proceso de grupo. Esto no dista del MED donde el trabajo de colaboración se promovía desde un Grupo de Personas Expertas (expertas en ser alumno/a, ser familia, ser docente, ...) que desde su individualidad (diferencia) deben trabajar de forma común (igualdad) desde un plano de representación del resto del grupo a través del diálogo positivo para alcanzar dicha discursividad (Santaolalla 2016).

A través de esto, llegamos al planteamiento de generar dicho espacio de Interaprendizaje e Inter-enseñanzas (Intersaberes) donde alcanzáramos una diversificación en el aula que luego se trasladase al centro educativo y, desde éste, a la comunidad sociocultural. Para ello, tomamos como referencia el cuadro de Lluch Xavier (2013) sobre dicho enfoque de la “Diversificación en el aula”:

FIGURA 1.



Fuente: Creación propia desde el cuadro de referencia de Lluch Xavier (2013).

Las DACIIS, para resumir, nos hablan de la necesidad de escuchar a toda la comunidad para ponerla a trabajar conjuntamente. No hay mucho misterio ni secreto en ello. Escuchar y colaborar. Entender del

prójimo que su saber-hacer es una competencia y que dicha competencia es necesaria para el proceso particular y comunitario de cada persona y de cada grupo. Solo desde la integración y la participación horizontal de las diversas culturas y clases sociales se puede llegar a una Educación equitativa. No podemos educar responsablemente a una sociedad sin ofrecer una educación socialmente responsable. Y ése, por simple que parezca, es el principio fundamental de la enseñanza y el valor principal del aprendizaje.

## 7. REFERENCIAS.

- Agar, M. (2006b). An ethnography by any other name . . . [Una etnografía por cualquier otro nombre...]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research in Ibero America*, 7 (4).
- Aguado, M. T. (1996). Educación multicultural. Su teoría y su práctica. UNED. Madrid, 47.
- Anderson-Levitt, K. (2002). Teaching Cultures: Knowledge for Teaching First Grade in France and The United States [Enseñando culturas: conocimiento para la enseñanza de Primer Grado en Francia y los Estados Unidos]. Cresskill, NJ: Hampton.
- Banks, J. y Banks, C. (1989). Multicultural education [Educación multicultural]. Routledge.
- Bertely, M. (2015). Enfoques postcoloniales y movimiento político y pedagógico intercultural en y desde Chiapas, México. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 36 (141), 75-102.
- Bourdieu, P., Passeron, J., Melendres, J. y Subirats, M. (1977). La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Laia.
- Brenes, F. (2011). Pedagogía de la liberación. De la Educación opresora a la Educación liberadora. Un vistazo a la educación en el siglo XXI desde Paulo Freire. *Pensamiento Actual*, 11 (16-17).
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la Antropología de la Interculturalidad. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 6 (1), 3-26.
- Dietz, G. (2020). La educación intercultural en México. Conferencia presentada en el Ciclo de conferencias “Interculturalidad”, Universidad Pedagógica Nacional, Tijuana, Ensenada y San Quintín, BC.

- Espinoza-Freire, E. y León-González, J. (2021). Competencias interculturales del profesorado de la enseñanza básica en Machala, Ecuador. *Información tecnológica*, 32 (1), 187-198.
- Fuentes-Nogales, J. (2021). La formación en competencias interculturales del profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato. Tesis de Master. Universidad Internacional de La Rioja.
- Fuentes, A. y Fernández, A. (2018). Agentes educativos y multiculturalidad en el aula. *Educação e Pesquisa*, 44.
- Gollnick, D. (1980). Multicultural Education [Educación Multicultural]. *Viewpoints in teaching and learning*, 56 (1), 1-17.
- Green, J., Skukauskaite, A. y Baker, W. (2011). *Ethnography As Epistemology* [Etnografía como Epistemología]. Sage.
- Kaplan, C. (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa*, (35), 95-103.
- Lenin, V. (2021). *El Estado y la revolución*. Cienflores.
- Levinson, M. (2010). *Mapping multicultural education* [Mapeando la Educación multicultural]. Oxford University Press.
- Lipschütz, A. (1975). El problema racial de la conquista de América. Siglo XXI.
- Lluch, X. (2013). Educación intercultural y pueblo gitano. *Revista gitanos: Pensamiento y cultura*, 66-67.
- Mateos Cortés, L., Dietz, G., y Mendoza, R. (2016). ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21 (70), 809-835.
- Méndez, J., y Morán-Beltrán, L. (2021). Educación y emancipación: Paulo Freire. *Entretexos*, 13 (25), 134-146.
- Morales, H. (2014, June). La multiculturalidad en el aula. En *Segundas Jornadas Internas Experiencias docentes en contexto*. Departamento de Letras/UNMDP.
- Niemeyer, B. (2006). El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit. *Revista de educación*, 341, 99-121.
- Rodríguez, A. (2021). Aulas multiculturales. *Discutir el Lenguaje*, 5.
- Sánchez, P. (2003). Multiculturalidad y diversidad en las aulas. *Indivisa. Boletín de estudios e investigación*, (4), 9-30.
- Sánchez, J. (2017). El ministerio público como brazo opresor del Estado: la parcialidad durante la investigación ministerial en la Ciudad de México. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

- Santaolalla, P. (2015). Desaprendiendo lo aprendido: cómo las escuelas de barrios obreros excluyen a estudiantes de familias obreras. Tesis final Máster. Elche, Alicante.
- Santaolalla, P. (2016a). Modelo Educativo Discursivo: autoetnoecología e Investigación-Acción Participante en la zona norte de Alicante. Tesis doctoral. Elche, Alicante.
- Santaolalla, P. (2016b). Educación en la periferia social: un engranaje diseñado para invisibilizar la exclusión. *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, 7, 172-212.
- Santaolalla, P. (2017). Proyecto Interculturalidad en barrios del PlaCarolinas, Campoamor y San Antón. Alicante: Concejalía de Inmigración del Ayuntamiento de Alicante.
- Santaolalla, P. (2018). Investigación Aplicada Implicada: metodologías para la transformación educativa-social. En M. H. Fernández-Carrión (Ed.), *Educación actual: Entre el pasado y el presente*, 57-77. CiECAL.
- Santaolalla, P. (2019). Lograr la equidad en Educación a través de competencias interculturales e intersociales. *Revista Fuentes*, 21 (2), 229-238. Sevilla.
- Torres, R. (2001). Participación ciudadana y educación. Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina. *Instituto Fronesis*, 20, 24-25.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labor: How Working-Class Kids Get Working-Class Jobs* [Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de Clase Obrera consiguen trabajos de Clase Obrera]. Saxon House.
- Zunino, C. (2011). ¿De dónde vienen? Las estrategias migratorias de reproducción social. *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 25 (71), 433-462.